Н. С. Макарова

ТРАНСФОРМАЦИЯ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие

ФЛИНТА

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Предлагаемое учебное пособие посвящено раскрытию причин, направлений и результатов трансформации дидактики высшей школы в современных социокультурных условиях. В книге раскрываются особенности дидактики высшей школы, выделены отличительные признаки дидактической теории на разных этапах ее развития: классическом, не классическом и постнеклассическом, сформулированы идеи для моделирования сценариев трансформации дидактики высшей школы. В пособие включены материалы для работы на лекциях и семинарских занятиях, вопросы и задания для самостоятельной работы студентов магистратуры, программа курса по выбору.

Учебное пособие адресовано магистрантам, обучающимся по направлению «Педагогика» в рамках магистерской программы «Высшее образование» и программы «Преподаватель высшей школы».

- Н. С. Макарова
  - Введение
  - Дидактика высшей школы: от классики к постнеклассике
    - Лекция 1
    - Лекция 2
    - Лекция 3
    - Лекция 4
    - Лекция 5
    - Лекция 6
  - Генезис базисных элементов дидактики высшей школы
    - «Зачем учить?»
    - «Чему учить?»
    - «Как учить?»
    - «Как учиться?»
    - «Какова архитектура процесса обучения?»
    - «Каковы образовательные результаты?»
  - Заключение
    -
    - Приложение 1
    - Приложение 2
- notes
  - 1
  - 2

- ○ 3
- ○ 4
- ○ 5
- ○ 6
- ○ 7
- ○ 8
- ○ 9
- ○ 10
- ○ 11
- ○ 12
- ○ 13
- ○ 14
- ○ 15
- ○ 16
- ○ 17
- ○ 18
- ○ 19
- ○ 20
- ○ 21
- ○ 22
- ○ 23
- ○ 24
- ○ 25
- ○ 26
- ○ 27
- ○ 28
- ○ 29
- ○ 30
- ○ 31
- ○ 32
- ○ 33
- ○ 34
- ○ 35
- ○ 36
- ○ 37
- ○ 38
- ○ 39
- ○ 40
- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46

- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59
- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65
- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70
- ○ 71
- ○ 72
- ○ 73
- ○ 74
- ○ 75
- ○ 76
- ○ 77
- ○ 78
- ○ 79
- ○ 80
- ○ 81
- ○ 82
- ○ 83
- ○ 84
- ○ 85
- ○ 86
- ○ 87
- ○ 88
- ○ 89
- ○ 90

- ○ 91
- ○ 92
- ○ 93
- ○ 94
- ○ 95
- ○ 96
- ○ 97
- ○ 98
- ○ 99
- ○ 100
- ○ 101
- ○ 102
- ○ 103
- ○ 104
- ○ 105
- ○ 106
- ○ 107
- ○ 108
- ○ 109
- ○ 110
- ○ 111

Н. С. Макарова
Трансформация дидактики высшей школы: учебное пособие

Введение

Актуальность разработки курса «Трансформация дидактики высшей школы» и его реализации в рамках магистерской программы «Высшее образование» обусловлена рядом обстоятельств. Прежде всего, признанием того факта, что современный этап развития общества относится к «переходным». Перемены стали приметой нашего времени. Все сферы жизни современного общества (образование и наука не исключение) находятся сегодня в условиях поиска и апробации моделей, адекватных жизненным реалиям и вызовам времени. С развитием «экономики знаний» квалификация и компетентность кадров приобретают решающее значение для темпов роста социально-экономического развития страны, качества жизни населения. Этим можно объяснить то внимание, которое уделяется увеличению вклада образования в решение стратегических задач модернизации страны.

Практика обучения в высшей школе подверглась в последнее время серьезным изменениям, связанным с Болонским процессом, переходом на уровневое образование, развитием информатизации образовательного процесса и т. д. При этом, решая проблемы практики, преподаватели вузов, как правило, не задумываются о тех переменах, которые происходят в теории обучения в высшей школе. С одной стороны, это приводит к тому, что решение современных образовательных задач преподаватели осуществляют на основе устаревших, уже утративших свою актуальность постулатов классической и неклассической дидактики. С другой стороны, именно внутри вузовской дидактики накоплен целый ряд острейших проблем, от решения которых во многом зависит успешность практических преобразований. Этим продиктована необходимость осмысления трансформаций, которые происходят сегодня в дидактике высшей школы. Активная модернизация вузовской образовательной практики ставит новые теоретические задачи, решения которых должны удовлетворять критериям постнеклассической научной рациональности.

Что представляет собой современная дидактика высшей школы? Какими были основные дидактические концепции в классический и неклассический периоды развития теории обучения в высшей школе, что происходит с ними сегодня? Какой станет дидактика высшей школы в ближайшем будущем? Попытки ответить на эти и другие вопросы предпринимаются в данном пособии.

Новизна содержания данного курса состоит в том, что в отличие от учебно-методических публикаций последних лет, посвященных дидактике высшей школы, в нем рассматриваются различные дидактические проблемы в динамике их трансформации. На основе философского учения о типах научной рациональности предложен методологический инструментарий анализа дидактических категорий и перспективных направлений их развития в будущем.

Безусловно, на современном этапе возможно существование разных подходов к анализу процесса трансформации дидактики высшей школы. Надеемся, что подход, представленный в рамках авторского курса, может оказаться поводом для дискуссий в научно-педагогическом сообществе, частью которого являются начинающие исследователи дидактических проблем высшей школы – магистранты программы «Высшее образование».

Структура пособия выстроена в следующей логике: от рассмотрения общих позиций трансформации дидактики как научной теории в ходе лекционных занятий (особенности дидактики высшей школы, ее статус как научной дисциплины; историко-педагогический анализ классических и неклассических дидактических концепций; причины, направления и сценарии трансформации дидактики высшей школы) к осмыслению частных проблем постнеклассической дидактики высшей школы на семинарах («Зачем учить?», «Чему учить?», «Как учить?», «Как учиться?», «Какова архитектура процесса обучения?», «Каковы образовательные результаты?»).

Материалы учебного пособия ориентированы на развитие исследовательских и информационных компетенций магистрантов за счет освоения ими систематизированной обзорно-исследовательской информации по проблемам становления и развития дидактики высшей школы. В тексте представлены вопросы и задания, способствующие развитию:

– целостных представлений о дидактике высшей школы, ее основных категориях и понятиях, способности использовать их для характеристики явлений образовательной практики;

– понимания роли дидактики в развитии образовательной практики высшей школы;

– умений давать характеристику особенностей развития дидактической теории в классический, неклассический и постнеклассический периоды;

– умений выделять и анализировать социокультурные факторы, влияющие на трансформацию высшего образования и теорию обучения в высшей школе;

– умений проектировать сценарии развития теории обучения

исходя из перспектив развития высшего образования;

– способности к критическому анализу и оценке результатов трансформации дидактики высшей школы, их значения для вузовской образовательной практики.

Успешность решения данных задач во многом обеспечивается за счет реализации содержания курса на основе использования компетентностно-ориентированных образовательных технологий: технологии развития критического мышления, интерактивных технологий (проведение дебатов, дискуссий, деловых игр, моделирующих определенные профессиональные ситуации), технологии проектного обучения и т. д.

Данный курс тесно связан с базовыми дисциплинами магистерской программы «Высшее образование», дополняет, углубляет и конкретизирует некоторые разделы содержания курсов «Современные проблемы науки и образования», «Развитие высшего образования в России и за рубежом», «Традиционные дисциплины и новые образовательные технологии». Материалы пособия могут быть использованы в рамках программы дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы».

Пособие адресовано магистрантам программы «Высшее образование», может быть рекомендовано преподавателям вузов, аспирантам и соискателям.

Дидактика высшей школы: от классики к постнеклассике

То, что в одном веке считается мистикой,
в другом веке становится научным знанием.

Теофраст Парацельс

Лекция 1
Дидактика высшей школы: проблемы становления и современный дисциплинарный статус

Общее понятие о современной дидактике. По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в котором *didaktikos* означает поучающий, а *didasko* – изучающий. Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571—1635), в курсе лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или Искусство обучения Ратихия» («Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii»). В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592—1670), опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему».

В современном понимании дидактика представляет собой важнейшую отрасль научно-педагогического знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения.

Происходящее сегодня расширение объекта и предмета педагогики ведет к постепенному расширению области исследования дидактики как педагогической дисциплины. Если традиционно объектом педагогики считали педагогическую действительность, то сегодня с расширением научного статуса педагогики как социогуманитарной науки сферой ее изучения (объектом) становится социально-педагогическая реальность (действительность). Как пишет Н. А. Вершинина, «основанием для такого утверждения служат современные философские положения, которые трактуют существующую реальность как открытую незамкнутую систему».[1]

В этой связи можно рассматривать дидактику как «систему знаний об определенного рода действительности – *процессе обучения*»[2]. Причем, именно в широком понимании этого термина, речь идет не только о специально-организованном процессе обучения, который осуществляется в специальных социальных институтах. Современная дидактика изучает обучение во всех возможных проявлениях этого процесса: в его формальном, неформальном и информальном вариантах. Дидактические исследования своим объектом избирают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между

различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения.

По-прежнему нет единства среди ученых относительно объекта и предмета дидактики. По мнению И. И. Логвинова, «в соответствии с современными воззрениями, *объектом* дидактики является процесс обучения, а *предметом* – закономерности, объединяющие в единое целое цели обучения, содержание образования, методы и организационные формы обучения, процесс усвоения содержания учащимися»[3]. В. А. Попков, А. В. Коржуев *объектом дидактики* как науки считают «обучение во всем его объеме и во всех аспектах», а предметом – *«систему* следующих *отношений:* «учитель – ученик», «ученик – учебный материал», «ученик – другие ученики», а в применении к высшему образованию – «преподаватель – студент», «студент – учебный материал», «студент – другие студенты»»[4]. По В. И. Загвязинскому, «предмет дидактики – воспитание и развитие личности в процессе разных видов учебной деятельности»[5]. В. А. Ситаров указывает, что «объект дидактики как науки представляет собой взаимосвязь собственно процесса образования и обучения как явлений объективной реальности, где обучение выступает в качестве образовательного средства»; предметом, по его мнению, является «процесс преподавания и учения».[6]

Задачи дидактики связаны с теоретическим описанием процесса обучения и условий его реализации; разработкой более совершенной организации процесса обучения, чем существующие, с разработкой новых дидактических систем и технологий обучения. Специфической задачей дидактики как самостоятельной научной дисциплины является «выявление онтологических основ процесса обучения».[7]

В чем заключаются особенности дидактики высшей школы?

Итак, от выявления объекта и предмета дидактики можно перейти к рассмотрению сущности дидактики высшей школы. Традиционно при анализе структуры педагогики дидактику выделяют в числе фундаментальных, базисных научно-педагогических дисциплин[8]. Дидактика высшей школы является производным структурным элементом общей дидактики, самостоятельной научной отраслью, ее объектная и предметная область несколько сужается и конкретизируется.

Дидактика высшей школы как отрасль дидактики обладает специфическим объектом, предметом, целями, задачами,

методами исследования, категориями и отношениями в дидактической системе.

Дидактика высшей школы – наука о высшем образовании и обучении в высшей школе. Это интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания. Задачи дидактики высшей школы состоят в исследовании:

– проблем реализации содержания обучения в высшей школе с учетом возрастных особенностей и закономерностей учебно-познавательной деятельности студентов;

– дидактических принципов и закономерностей;

– вопросов организации самообразования как средства повышения эффективности учебной деятельности;

– организации контроля знаний и умений, уровня готовности студентов к профессиональной деятельности.

Для дидактики характерны различные типы и методы дидактических исследований. Как и в педагогике в целом, в дидактике высшей школы различают фундаментальные и прикладные, количественные и качественные, функциональные и комплексные исследования.

Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем:

• Обоснование специфических целей высшего образования.

• Обоснование социальных функций высшей школы.

• Обоснование содержания образования.

• Научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности.

• Определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения и др.

К *фундаментальным исследованиям* относятся такие, цель которых – выявить закономерности и тенденции развития дидактики высшей школы, способы ее связи с практикой обучения в вузе. Среди них выделяется изучение методологических проблем, таких как:

– трансформация предмета дидактики высшей школы;

– способы создания теории обучения, ориентированной на практику;

– соотношение дидактики с другими науками, состав, функции и структура научного обоснования обучения;

– проблемы состава и уровней рассмотрения содержания профессионального образования, взаимосвязи обучения и развития, методов обучения и т. д.

Такие исследования составляют теоретическую основу для *прикладных разработок,* решающих вопросы, непосредственно

связанные с практикой обучения. Нередко прикладные и фундаментальные исследования проводятся в комплексе.

Понятийная система дидактики высшей школы включает в себя философские, общенаучные и частнонаучные понятия. Первостепенное значение для дидактики имеют такие философские категории, как «общее и единичное», «сущность и явление», «противоречие», «связь» и т. д. В числе общенаучных понятий, используемых дидактикой высшей школы: «система», «структура», «функция», «элемент». Являясь педагогической дисциплиной, дидактика оперирует общими понятиями педагогики: «воспитание», «образование», «педагогическая деятельность», «педагогическое сознание». К специфическим дидактическим понятиям относятся: «обучение», «преподавание», «учение», «процесс обучения», «учебный предмет», «содержание образования», «метод обучения», «модель компетенций специалиста», «профессиограмма».

В дидактике высшей школы активно используются понятия, заимствованные из смежных наук: психологии («восприятие», «усвоение», «умение», «развитие»), кибернетики («управление», «обратная связь»). Понятийно-терминологическая система дидактики непрерывно обновляется и пополняется. Сегодня в ее орбиту попадает множество новых понятий, таких как «технология», «практикоориентированность», «нелинейность», «модульность», «компетентность», «достижения», «успех», «мобильность», «конкурентоспособность», «рейтинг», «кредит», «учебно-профессиональная задача» и т. д.

Кроме того, для характеристики функциональных основ дидактики высшей школы как научной отрасли важно выделить те специфические основные дидактические отношения, которые она изучает. В дидактике высшей школы основными принято считать дидактические отношения «преподаватель – студент». Именно в них отражается реализация процесса обучения в высшей школе – базового процесса, который изучает дидактика. С другой стороны, не менее важны и отношения «студент – изучаемый материал», эти отношения во многом определяют специфику высшей школы, подчеркивают значительную роль процесса учения, самостоятельной работы студентов. Значимо в дидактическом плане и отношение «преподаватель – изучаемый материал», оно связано с отбором материала, планированием процесса обучения.

С чем связано возникновение дидактики высшей школы, в чем ее отличие от школьной дидактики? Правомерно ли считать дидактику высшей школы относительно

самостоятельной отраслью педагогики?

Классический период в развитии педагогики (и дидактики как одной из базовых педагогических теорий) приходится по различным оценкам на XVII – первую половину XIX в. Этот этап в развитии дидактики высшей школы отсутствовал, т. к. она развивалась вместе со школьной дидактикой, не выделяясь из нее в отдельную теорию. Классическая дидактика связана с именами *Я.* А. Коменского, В. Ратке, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, А. Дистервега, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева и др.

В конце XIX—XX в. в связи с развитием науки и общества требования к профессиональной подготовке специалистов многократно возросли, и, как следствие, возросли требования к дидактическому обеспечению образовательного процесса в вузе, появились соответствующие исследования. В отечественной педагогической науке основы дидактики высшей школы изложены в трудах Г. И. Щукиной, И. Т. Огородникова, И. *Я.* Лернера, М. Н. Скаткина, Н. В. Кузьминой, В. С. Леднева, В. И. Загвязинского, С. И. Архангельского, Д. В. Чернилевского, А. А. Вербицкого и др. Дидактика высшей школы как самостоятельная отрасль научного знания заявила о себе относительно недавно. Этот факт обусловлен социокультурной трансформацией мировой системы высшего образования, отвечающей вызовам времени. По признанию отечественных ученых, дидактика высшей школы начала оформляться в целостную теорию лишь в конце XIX в. и находится в состоянии становления и формирования уже более столетия. Еще во второй половине XIX в. К. Д. Ушинский писал: «У педагогики очень широкое основание и очень узенькая верхушка: дидактика первоначального преподавания может наполнить тома, дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: знай хорошо свой предмет и излагай его ясно». В 1974 г. С. И. Архангельский вполне обоснованно заявил: «Что же касается теории обучения в высшей школе, то ее просто нет».

На сегодняшний день, к сожалению, нельзя сказать, что ситуация изменилась коренным образом. Безусловно, появился значительный пласт научных исследований, посвященных дидактическим проблемам высшей школы, вышли в свет учебники и учебные пособия, в которых авторами признается самостоятельность дидактики высшей школы, подчеркивается ее своеобразие. Как правило, авторы этих работ, анализируя специфику вузовской дидактики, сравнивают ее с дидактикой средней школы.

Признавая родовое единство проблематики школьной

дидактики и теории обучения в вузе, важно определить, в чем заключается их сходство и различие. Приведем ряд принципиальных положений, которые высказывают авторы учебного пособия «Дидактика высшей школы» В. А. Попков и А. В. Коржуев.

«Основываясь на принципе преемственности научного знания, отметим, что более «молодая» дидактика высшей школы должна в определенной степени «наследовать» дидактику общего среднего образования, т. к. общее среднее и высшее профессиональное образование следуют в большинстве случаев друг за другом и первое является основой, фундаментом второго. Кроме того, они совпадают в глобальном содержательном аспекте – деятельность их субъектов есть усвоение опыта предшествующих поколений и опыта творческой деятельности, направленного на развитие личности. Между двумя обсуждаемыми областями знания существуют и значимые различия, которые мы подробно обсудим.

Во-первых, *различия целей* общего среднего и высшего профессионального образования, что предполагает значимое смещение акцентов в системе общедидактических принципов. К их числу относится *принцип профессиональной направленности,* предполагающий уже на младшей ступени вуза включение в учебный материал как профессионально значимых фундаментальных знаний, так и таких способов деятельности, аналоги которых придется «осуществлять» выпускникам вузов в будущем.

Во-вторых, специфическое звучание приобретает *принцип дифференциации образования* – углубляется как уровневая, так и профильная дифференциация, и связано это с тем, что на этапе вузовского образования более четко, чем на старшей ступени обучения средней школы, очерчиваются профессиональные цели и интересы студентов.

В-третьих, дидактика высшей школы имеет дело с сильно отличающимися от дидактики среднего образования *субъектами процесса педагогического взаимодействия:* с одной стороны, гораздо более мотивированный к процессу обучения студент, с другой – гораздо более квалифицированный в научной области, соответствующей преподаваемому предмету, педагог. Вместе с тем существует острая проблема подготовки преподавателя вуза по педагогике и психологии – иногда на ходу, практически с нуля и, конечно, проблема доучивания студента до исходного уровня, минимально необходимого для обучения в вузе.

В-четвертых, традиционно стихийно сложившиеся в высшей школе *формы и методы работы* отличны от таковых в среднем и

среднем специальном образовании и потому требуют серьезного научного обоснования и конкретных методических решений».[9]

По мнению В. И. Загвязинского, дидактический поиск в сфере проблематики высшего образования должен начинаться с выяснения актуальных практических задач совершенствования процесса обучения в высшей школе, установления связанных с этими задачами теоретических проблем, выяснения методологических оснований работы. Автор указывает на следующие перспективы развития теории обучения в высшей школе: «…не «перевод» на вузовский язык ранее разработанных педагогических руководств, не «инъекция» спасительных идей из других научных областей и даже не простая ориентация на полезный опыт работы, а широкое развитие исследований на современной научной основе в процессе разрешения актуальных проблем вузовской дидактики – вот магистральный путь разработки теории обучения в высшей школе как новой научной дисциплины».[10]

Ни для кого не секрет, что дидактика высшей школы является более молодой отраслью педагогической науки и интенсивно развивается, пожалуй, в последние 10—20 лет и потому содержит огромное количество нерешенных проблем. Наиболее «отработанной» является проблема содержания образования различных конкретных вузовских учебных курсов, однако решается она в большинстве случаев сегодня эмпирически, по наитию, исходя из десятилетиями назад сложившихся традиций, научных интересов и приоритетов составителей учебных программ, и, как правило, лишь «крупными мазками»: малые, но не менее важные фрагменты учебного знания и методы их изучения разработаны крайне слабо. Так же слабо разработаны конкретные формы и методы усвоения содержания образования, а более всего – формы организации учебно-познавательной деятельности студентов: они представлены в большинстве разработок очень общо и безотносительно к тому или иному конкретному содержанию.

В настоящее время идет оживленная дискуссия относительно педагогического знания вообще, и в частности относительно знания, традиционно называемого «дидактика высшей школы». Как отмечают авторы учебного пособия «Теория и практика высшего профессионального образования»[11], с одной стороны, усиливаются нападки на дидактику высшей школы, с другой – все вузовской образовательное сообщество понимает необходимость научного подхода к организации учебного процесса в резко усложнившихся по сравнению с советским периодом условиях, интенсивно внедряет в учебный процесс различные инновации,

организует многочисленные конференции по актуальным проблемам обучения в вузе и создает внутри вузов различные структуры, занимающиеся проблемами организации учебного процесса в вузе (центры академического консультирования, дистанционного образования и т. д.). Таким образом, на сегодняшний день дидактика высшей школы открывает большое поле проблем начинающему исследователю.

Чтобы понять природу и движущие силы развития дидактики в современном мире, необходимо рассмотреть некоторые общие условия и устойчивые закономерности, непосредственно влияющие на сферу образования в целом и на высшее образование в частности. К таким закономерностям исследователи относят следующие:

• Рост наукоемких производств, для эффективной работы которых более 50 % персонала должны составлять лица с высшим или специальным образованием. Этот фактор предопределяет быстрый количественный рост высшей школы.

• Интенсивный рост объема научной и технической информации, приводящий к ее удвоению за 7-10 лет. В результате квалифицированный специалист должен обладать способностью и навыками самообразования и включаться в систему непрерывного образования и повышения квалификации.

• Быстрая смена технологий, вызывающая моральное старение производственных мощностей за 7-10 лет. Этот фактор требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки и способности быстро осваивать новые технологии, что недоступно так называемым узким специалистам.

• Выдвижение на первый план научных исследований, ведущихся на стыке различных наук (биофизика, молекулярная генетика, физическая химия и т. д.). Успехов в такой работе можно достигнуть лишь при наличии обширных и фундаментальных знаний, а также при умении работать коллективно.

• Наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности, приводящих к автоматизации не только физического, но и умственного труда. В результате резко возросли ценность творческой, неалгоритмизируемой деятельности и спрос на специалистов, способных осуществлять такую деятельность.

• Рост числа людей, вовлеченных в научную и другие виды сложных деятельностей, приводящий, по мнению ряда исследователей, к падению среднего эвристического потенциала ученого. Для компенсации этого падения необходимо вооружать специалистов знаниями методологии научной или практической

деятельности.

• Постоянный и устойчивый рост производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве, позволяющий уменьшить долю населения, занятого в материальном производстве, и увеличить число людей, работающих в области культуры и духовного творчества.

• Повышение благосостояния и денежных доходов населения, приводящее к росту платежеспособного спроса на образовательные услуги.

Как же ответила на эти требования времени высшая школа? В этом сложном многоплановом процессе развития высшего образования не только в России, но и за рубежом можно выделить следующие тенденции:

1. Демократизация высшего образования. Это тенденция к общедоступности высшего образования, свободе выбора вида образования и специальности, характера обучения и сферы будущей деятельности, отказ от авторитаризма и командно-бюрократической модели управления.

2. Создание научно-учебно-производственных комплексов как специфической для высшей школы формы интеграции науки, образования и производства. Центральным звеном такого комплекса является образовательный сектор, ядро которого составляет вуз или кооперация вузов, а периферию – базовые колледжи, средние специализированные школы, курсы, лектории, отделения последипломного образования. Научно-исследовательский сектор (система НИИ) обеспечивает условия для научного роста и для развертывания комплексных, междисциплинарных разработок как для преподавателей, участвующих в его работе, так и для студентов (через курсовые и дипломные работы). Производственный сектор включает в себя конструкторские бюро (в том числе студенческие), опытные производства, внедренческие и так называемые венчурные фирмы, кооперативы и т. п.

3. Фундаментализация образования. Это противоречивая тенденция расширения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин за счет более строгого отбора материала, системного анализа содержания и выделения его основных инвариант. Чрезмерная фундаментализация иногда сопровождается падением интереса к обучению или затруднением узкопрофессиональной адаптации.

4. Индивидуализация обучения и индивидуализация труда студента. Это достигается за счет увеличения числа факультативных и элективных курсов, распространения

индивидуальных планов, учета индивидуальных психофизиологических особенностей студентов при выборе форм и методов обучения. Индивидуализация обучения предполагает также значительное увеличение объема самостоятельной работы за счет уменьшения времени, отводимого на аудиторные занятия.

5. Гуманитаризация и гуманизация образования, которые направлены на преодоление узкотехнократического мышления специалистов естественно-научного и технического профиля, что достигается за счет увеличения числа гуманитарных и социально-экономических дисциплин (их доля в лучших вузах достигает 30 %), расширения культурного кругозора студентов, привития навыков социального взаимодействия через тренинги, дискуссии, деловые и ролевые игры и т. п. Гуманитаризация предполагает также создание благоприятных возможностей для самовыражения личности преподавателя и студента, формирование гуманного отношения к людям, терпимости к другим мнениям, ответственности перед обществом.

6. Компьютеризация высшего образования. Во многих ведущих вузах число персональных компьютеров превышает число студентов. Используются они не только для проведения вычислительных и графических работ, но и как способ вхождения в информационные системы, для тестового педагогического контроля, как автоматизированные системы обучения, как средства предъявления информации и т. п. Компьютеризация во многом изменяет сам характер профессиональной деятельности, обеспечивая работника новыми внешними средствами этой деятельности.

7. Тенденция перехода к массовому высшему образованию. Она выражается в опережающем росте расходов на образование по сравнению с другими социальными программами и в росте числа студентов как в России, так и за рубежом.

8. Тенденция к автономизации, переходу к самоуправлению и выборности руководящего состава вузов на всех уровнях, особенно в европейских университетах.

9. Рост требований к профессионализму преподавателей, повышение значимости педагогики и психологии в подготовке и повышении квалификации преподавательских кадров вузов. Вырабатываются критерии оценки деятельности преподавателей; при этом вычисляется рейтинг или подсчитываются очки отдельно для собственно преподавательской деятельности, научно-исследовательской работы и общественной активности.

10. Создание системы регулярной оценки эффективности работы вузов со стороны общества. В США, например, группа из нескольких тысяч специалистов ранжирует учебные заведения по

многим показателям, включая такие, как затраты на подготовку одного студента, объем научно-исследовательских работ, число и качество читаемых курсов, количество выпускников, получивших ученую степень, и т. п.

Эти и ряд других тенденций по-разному выражены в разных странах мира – в зависимости от национальных особенностей, состояния экономики, традиций системы образования, но все они, в той или иной мере изменяя реальную практику образовательного процесса в высшей школе, ставят новые вопросы перед вузовской дидактикой.

Суммируя вышесказанное, отметим:

• Современная дидактика является системой научных знаний о процессе обучения во всех его возможных вариантах: формальном, неформальном и информальном.

• Дидактика высшей школы нацелена на обоснование целей высшего образования, социальных функций высшей школы и способов конструирования образовательного процесса в вузе.

• Специфика дидактики высшей школы обусловлена особенностями высшего образования, значительными отличиями в подходах к определению целей обучения в вузе, принципов, форм, методов и технологий, а также особенностями взаимодействия субъектов образовательного процесса.

• Перспективы развития дидактики высшей школы определяются вызовами времени и требованиями общества к качеству подготовки специалистов (индивидуализация, информатизация, гуманизация, практикоориентированность, интеграция науки, обучения и производства и т. д.).

Вопросы и задания:

1. Назовите отличия дидактики высшей школы от общей дидактики, являются ли они настолько существенными, чтобы можно было назвать дидактику высшей школы отдельной отраслью?

2. Проанализируйте указанные тенденции развития высшего образования и на их основе определите актуальные проблемы дидактики высшей школы, соответствующие указанным тенденциям. Результаты анализа оформите в виде таблицы.

Актуальные проблемы дидактики высшей школы:

Тенденции развития высшего образования	*Актуальные проблемы дидактики высшей школы*
1. Демократизация	
2. Интеграция науки, образования и производства	
3. Фундаментализация	
4. Индивидуализация обучения	
5. Гуманитаризация и гуманизация	
6. Компьютеризация высшего образования	
7. Переход к массовому высшему образованию	
8. Автономизация, самоуправление вузом	
9. Рост требований к профессионализму преподавателей	
10. Создание системы оценки качества работы вуза	

3.В чем заключается актуальность темы вашей магистерской диссертации? К какой из тенденций развития высшего образования вы могли бы ее отнести?

Лекция 2
Теоретические основы дидактики высшей школы

Определение «дидактика – это теория обучения» на сегодняшний день стало уже своеобразным педагогическим «штампом». При этом в большинстве работ, посвященных проблемам вузовской дидактики, данное утверждение остается практически без комментариев. Вместе с тем, по признанию ученых, эта область знания в настоящее время «находится в сложном противоречивом состоянии: с одной стороны, она утратила методологическую основу, как не отвечающую современным требованиям, с другой стороны, она, пытаясь выйти из сложившейся ситуации полной неопределенности, стремится найти более твердые основания для своего дальнейшего развития»[12]. В этой связи актуальным становится рассмотрение следующих вопросов:

Каковы особенности дидактики высшей школы как научной теории?

В чем заключается специфика дидактического знания?

Как и почему изменяются сегодня теоретические основы дидактики высшей школы?

Теория – это высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности – объекта данной теории. Обратим внимание, что в определении понятия «теория» выделяется целостное представление об объекте. В случае с дидактикой таким объектом является обучение. По мнению И. М. Осмоловской, «в настоящее время целостности в дидактическом знании не наблюдается. Существуют теории, определяющие отбор содержания образования, есть теории, описывающие определенные области педагогической действительности – дифференцированное обучение, личностно ориентированное обучение и т. д.».[13]

Методологически важную роль в формировании теории играет идеализированный объект («идеальный тип»), построение которого – необходимый этап создания любой теории, осуществляемый в специфических для разных областей знания формах. Этот объект выступает не только как мысленная модель определенного фрагмента реальности *(обучения),* но и содержит в

себе конкретную программу исследования, которая реализуется в построении теории *(исследование процесса обучения)*.

Любая теория – это целостная развивающаяся система знания, которая имеет сложную структуру и выполняет ряд функций. В современной методологии науки выделяют следующие основные элементы структуры теории:

1) исходную эмпирическую основу – множество зафиксированных в данной области фактов;

2) исходную теоретическую основу – множество первичных допущений, постулатов, аксиом, общих законов теории, в совокупности описывающих идеализированный объект теории;

3) логику теории – множество допустимых в рамках теории правил логического вывода и доказательства;

4) «корпус» теории – совокупность выведенных в теории утверждений с их доказательствами, составляющими основы теоретического знания.

Среди основных *функций теории* в науковедении принято называть следующие:

1. Описательная функция – объединение отдельных достоверных знаний в целостную систему.

2. Объяснительная функция – выявление причинных и иных зависимостей, многообразия связей данного явления, его существенных характеристик, законов его происхождения и развития и т. п.

3. Методологическая функция – на базе теории формулируются многообразные методы, способы и приемы исследовательской деятельности.

4. Прогностическая – функция предвидения. На основании теоретических представлений о реальном состоянии известных явлений делаются выводы о существовании неизвестных ранее фактов, объектов или их свойств, связей между явлениями и т. д. Предсказание о будущем состоянии явлений (в отличие от тех, которые существуют, но пока не выявлены) называют научным предвидением.

5. Практическая функция. Конечное предназначение любой теории – быть воплощенной в практику, быть «руководством к действию» по изменению реальной действительности. Поэтому вполне справедливо утверждение о том, что нет «ничего практичнее, чем хорошая теория».

В той или иной степени эти функции реализует и теория обучения в высшей школе. Если мы описываем ход процесса обучения в вузе, изучаем деятельность преподавателя и т. д., то мы реализуем *описательную* функцию. Описательная функция науки позволяет набрать эмпирические факты, сделать на их

основе простейшие обобщения.

Реализация дидактикой *объяснительной* функции позволяет объяснить наблюдаемые явления, выявить их сущность. В дидактике, как и в других гуманитарных науках, объяснение наблюдаемых явлений отличается от объяснения в естественных. В изучаемой ситуации действует множество факторов, часть из них явно наблюдается, но часть скрыта от исследователя. Являясь по своей сущности описательной теорией, дидактика весьма трудно поддается анализу на предмет методологической корректности, это приводит к тому, что многие системы основополагающих принципов дидактики не имеют четкого основания классификации.

Прогностическая функция научного знания заключается в том, что оно не только объясняет факт или явление, но может их предсказать. В дидактике вполне возможно несовпадение прогноза и действительного развития события. Связано это со множеством факторов, действующих в определенной дидактической ситуации. Прогнозы в науках, изучающих человека, не всегда оказываются эффективными, и связано это, как уже указывалось, со множеством факторов (и явных, и скрытых), оказывающих влияние на процесс обучения и его субъектов.

Нельзя не признать того факта, что в отличие от «строгих», «сильных» в гносеологическом плане теорий (к ним относятся в первую очередь естественно-научные теории) дидактика пока еще «лишена полноценного механизма анализа влияния различных факторов на характер исследуемого явления или процесса. В педагогике (и в дидактике) иногда очень трудно доказать преимущества одного метода, подхода или способа решения задачи перед другим».[14] От того, насколько реализуются все перечисленные функции теории, зависит ее научный статус. Как его определить?

На этот вопрос можно ответить, проверив теоретическое знание на соответствие *критериям научности.* В дидактике, как в любой научной теории, присутствуют научные знания. Соотнесем дидактическое знание с критериями научности. В методологии науки в качестве таких критериев выделяют *истинность* научного знания, *интерсубъективность, системность* и *обоснованность.*

Вся наука, все человеческое познание направлены к достижению *истинных знаний,* верно отражающих действительность. Истинное научное знание способствует преобразованию человеком действительности, прогнозированию ее дальнейшего развития. Дидактические знания дают возможность совершенствовать процесс обучения и

прогнозировать его результаты.

Что такое *интерсубъективность* научного знания? Научное знание представляет собой стройную систему логически связанных между собой утверждений, в которых зафиксировано знание объективных связей и законов действительности. Из результатов научной деятельности должно исключаться все субъективное, связанное с личностными особенностями самого ученого и его мировосприятия. В последнее время в науке возникают сомнения в том, что личность ученого не влияет на открытую им закономерность. Хотя научное знание объективно, если бы его открыл не один ученый, то это сделал бы другой, однако на форму выражения научного знания, ход исследования личность ученого, конечно, накладывает отпечаток. В дидактике, например, это проявляется в том, что разные ученые по-разному формулируют дидактические принципы, по-разному решают вопрос о том, существуют в дидактике законы или нет и т. п.

Важный критерий научности – *системность и обоснованность* научного знания. Научные утверждения определенным образом систематизированы, в дидактическом исследовании полученные знания обосновываются и проверяются. Для этого в ходе научных дидактических исследований организуются педагогический эксперимент, опытная работа, используются теоретические способы обоснования: анализ, синтез, моделирование и т. п.

В рамках развития любой теории отрабатывается и уточняется определенный понятийный аппарат. Развитие понятий идет вместе с развитием теории. Более того, вводятся или уточняются понятия, и это существенно продвигает развитие теории. Дидактика (и дидактика высшей школы в частности) часто страдает потому, что многие ее понятия размыты, имеют множество толкований и нечетко определены. Тогда как любой научной теории для описания ее сущности необходима система научных понятий, целостно охватывающих тот объект действительности, который она отражает.

Одним из центральных в дидактике является понятие «образование». Попытаемся определить, в чем его отличие от понятия «обучение». Есть много определений и образования, и обучения, и от их понимания во многом зависит рассмотрение дидактических аспектов педагогической деятельности.

Образование – процесс и результат усвоения знаний и развития умственных способностей. Образование обращено к интеллекту и дает человеку возможность сформировать систему знаний о мире. Термин «образование» несколько шире по своему значению, чем термин «обучение». Образование понимается как процесс и результат усвоения человеком социального опыта,

системы знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в обществе. Образование может быть организовано как в форме обучения, так и в форме самообразования, т. е. без присутствия преподавателя в прямом смысле этого слова. В термине «образование» в более явной форме обнаруживает себя указание на связь приобретенных в ходе обучения знаний и умений с уровнем личностного развития. Образованный человек – это не просто знающий человек, но и обладающий высокоценимыми в обществе качествами личности[15]. Образование рассматривают как придание индивиду определенного «образа человеческого», создание условий формирования личности.

Образование может рассматриваться в широком смысле: как совокупность воздействий, оказываемых на индивида окружающей средой в процессе его жизни. Эти воздействия могут быть целенаправленными (например, воздействие средств массовой информации, педагогические воздействия учителей, родителей) и нецеленаправленными (воздействие определенных общественных событий, неблагоприятных условий жизни и т. п.).

Образование в узком смысле – целенаправленное, осуществляемое определенными социальными институтами (школой, учреждениями дополнительного образования, высшими учебными заведениями и т. д.) воздействие на развивающуюся личность. Формирование «образа человека» затрагивает и интеллектуальную, и эмоциональную, и волевую сферы личности, предполагает формирование системы ценностей, отношений к окружающему миру, усвоение определенных знаний и способов действия, приобретение жизненного опыта.

Образование включает в себя и обучение, и воспитание. Эти процессы в педагогике рассматриваются как обособленные, имеющие собственные закономерности, принципы. Ясно, что в действительности обучение и воспитание взаимосвязаны. Обучение предполагает формирование отношения к изучаемому материалу, к самому процессу познания, т. е. выполняет воспитательные функции.

Воспитание в качестве своего элемента предполагает обучение – организацию усвоения определенных знаний (об этикете, например), способов действий. И в процессе обучения, и в процессе воспитания происходит передача социального опыта. Итак, образование мы будем рассматривать как становление «образа человека» в процессе приобщения его к культурным ценностям, социальному опыту.

«Обучение» – понятие более узкое, чем образование. *Обучение* – целенаправленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие

обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания. Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т. е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности.

Обучение можно определить и как совместную деятельность учащегося и преподавателя, направленную на достижение учебных целей, овладение знаниями, умениями и навыками, заданными учебными планами и программами. Обучение всегда является двусторонним процессом и состоит из преподавания и учения, описывающих активность каждого из участников педагогического процесса[16]. Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином *«преподавание»,* обучаемый включен в деятельность *«учения»,* в которой удовлетворяются его познавательные потребности.

Понятие «процесс обучения» также является одним из основных в дидактике. Оно определяется как целенаправленная взаимосвязанная деятельность преподавателя и обучающихся, направленная на достижение целей обучения. Есть некоторое различие в терминах «процесс обучения» и «учебный процесс». Когда используется понятие «процесс обучения», подразумевается некий абстрактный процесс, в котором можно выделить цели, содержание, методы и т. п. Понятие «учебный процесс» более конкретно и применимо к определенному образовательному учреждению.

Помимо использования общедидактических понятий (образование, обучение, процесс обучения, преподавание-учение, дидактические отношения и т. д.), дидактика высшей школы формирует собственный понятий аппарат. Как уже отмечалось, сегодня он активно пополняется и развивается. Наряду с укоренившимися понятиями (профессиограмма, модель специалиста, квалификация, профессиональное становление, учебно-профессиональная задача и т. д.), в сферу внимания дидактики высшей школы попадают новые (профессиональная компетентность, нелинейный процесс обучения в вузе, мобильность, конкурентоспособность и т. д.).

Любая теория независимо от того, к какой предметно-проблемной области она относится, представляет собой систему логически взаимосвязанных утверждений, интерпретируемых на идеализированных предметностях, представляющих тот или иной фрагмент изучаемой действительности. Другими словами, «теория есть сеть (как целостность) определенных конструктов, построенных из исходных концептов. Они связаны между собой

определенной совокупностью высказываний, выведенных относительно них».[17]

Проблема выявления таких изначальных концептов (культурных аналогов) в дидактической теории сложна и неоднозначна. Дело в том, что дидактика высшей школы находится на этапе оформления целостной теории и попытки определить ее основные структурные компоненты задают логику развития на длительную перспективу. Поэтому однозначного ответа на этот вопрос дать нельзя.

В этой связи интересными нам представляются два подхода к выявлению исходных концептов дидактики высшей школы. Первый такой подход применительно к дидактике средней школы изложен в работе И. И. Логвинова[18]. Анализ публикаций, изданных в нашей стране с 1954 по 2003 г., в которых дано систематическое изложение дидактического материала, позволил автору выделить шесть концептов дидактики, которые в том или ином виде присутствуют в большинстве публикаций:

1) сущность процесса обучения;
2) принципы обучения;
3) содержание образования;
4) методы обучения;
5) учитель;
6) организация процесса обучения.

Учитывая сходство и различия в теориях обучения в школе и вузе, о которых говорилось выше, можно предположить что количество концептов дидактики высшей школы будет несколько отличаться от представленного в рамках школьной дидактики. На наш взгляд, их состав должен быть более «разветвленным», в нем можно выделить подразделы, раскрывающие специфику обучения в высшей школе:

1. Сущность процесса обучения:

• Особенности профессионального обучения.

• Особенности высшего образования (цели, задачи, концепции).

2. Принципы обучения:

• Специфика реализации общедидактических принципов в высшем профессиональном образовании.

• Принципы обучения в высшей школе.

3. Содержание образования:

• Отражение в содержании образования структуры профессиональной подготовки (общекультурный, общепрофессиональный, специальный компоненты).

4. Методы обучения:

• Методы обучения взрослых.

• Методы самостоятельной работы, самообразования.
• Методы контроля и самоконтроля.
5. Преподаватель вуза:
• Педагогическая деятельность в высшей школе.
• Особенности взаимодействия преподавателей и студентов.
• Проблемы подготовки преподавателя высшей школы.
6. Организация процесса обучения:
• Лекционно-семинарская система обучения.
• Организация научной, самостоятельной работы студентов и производственной практики.

Второй подход фиксирует результаты проведенного нами анализа специальных разделов, посвященных теоретическим основам дидактики, в современных учебниках дидактики высшей школы. Практически все они определяют дидактику высшей школы как фундаментальную *научную теорию,* раскрывающую общие закономерности и дидактические принципы обучения в высшей школе. Вопрос о том, что изучает дидактика высшей школы, решается практически единодушно: она выявляет *закономерности и принципы обучения,* занимается поиском ответов на основные *дидактические вопросы* и обосновывает *современные дидактические концепции.* Это обстоятельство позволяет рассматривать в качестве основных концептов дидактики закономерности, принципы обучения, дидактические вопросы и дидактические концепции. Остановимся на каждом из концептов подробнее.

Дидактические закономерности и принципы. Любая из известных научных педагогических теорий строится на некоторых базисных *закономерностях и соответствующих педагогических (дидактических) принципах.* Как указывает В. И. Андреев, «во-первых, особенностью педагогических (дидактических) теорий является то, что они представлены в форме принципов и правил. Ибо закон отражает сущее, а принцип, правило – должное. Во-вторых, и это очень важно иметь в виду, каждая новая дидактическая теория чаще всего существенно влияет на всю педагогическую (дидактическую) систему в целом, а ее практическое применение – на конечный дидактический результат».[19]

С учетом отмеченных выше особенностей автор предлагает следующее определение дидактической теории: «дидактическая теория – это система научных знаний о процессах и явлениях обучения, представленных в форме дидактических идей, закономерностей, принципах и понятиях, позволяющих описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие дидактических процессов и явлений».[20]

Специфика дидактических закономерностей обусловлена самой природой дидактического знания. Чтобы понять особенности дидактики, нужно определить, к какому типу знания относится дидактическое знание. Как указывает И. И. Логвинов, «природу конкретной формы знания можно установить, разложив весь универсум человеческой деятельности на отдельные составляющие, выделив из них ту деятельность, продуктом которой это знание является»[21]. То есть, по Логвинову, природа дидактического знания определяется видом порождающей ее деятельности. Всю деятельность человечества можно условно разделить на практическую, духовно-практическую и исследовательскую. В соответствии с этим разделением все знание также делится на три компонента: практическое, духовно-практическое и теоретизированное знание.

Основываясь на приведенной выше типологии знания, автор утверждает, что дидактическое знание в большей степени соответствует признакам духовно-практического и этим определяются его характеристики. Такой вывод базируется на следующем:

1. Источником дидактического знания является непосредственная практика обучения (не осмысленная и не расчлененная с помощью предшествующего знания).

2. Одним из важнейших средств трансляции дидактического знания является убеждение, апеллирующее к социально-психологическим стереотипам, нравственному и эстетическому чувствам и лишь в малой степени к логическим доказательствам.

3. Характерными особенностями дидактических текстов являются модальные грамматические формы («ведущие для того или иного учебного предмета знания *должны быть* разработаны в программе наиболее подробно», «учитель литературы… *должен, обязан* найти способы, обеспечивающие…», «внутренняя логика урока *должна* строиться…» и т. д.); сочетание возможностей и потребностей человека *(«необходима* забота о соответствии эмоций ученика целям…», «чтобы обеспечить усвоение детьми новых знаний… необходимо соотнести их с наличными знаниями и умениями» и др.); демонстрация обобщенных образцов поведения («покажем на примере, как могут быть отражены в программе…», «примером того, как может быть…», «рассмотрим для примера…» и т. д.); принципы (вместо законов); использование наглядно-образных, а не понятийных средств представления знания («обучение на высоком уровне трудности», «осознание приходит через ворота научных понятий»).

Все это позволяет утверждать, что законы и закономерности обучения отличаются от большинства законов, выявленных в

других научных теориях, они имеют ряд особенностей. Первая их особенность – сочетание сущего и должного. «Изучая действительность, педагогическая теория раскрывает закономерные связи явлений. Именно в форме научных законов она отражает существенное в явлениях. Вместе с тем она предписывает известные правила и принципы как должное в педагогической деятельности. Эти положения могут казаться само собою разумеющимися. Но педагогическая мысль пришла к ним далеко не сразу»[22]. Вторая особенность – существенное различие между педагогическими (дидактическими) законами и закономерностями усвоения (психология) и закономерностями общения и взаимоотношений (социология). В отличие от психологии и социологии, дидактические закономерности отражают устойчивые связи между деятельностью преподавания, деятельностью учения и объектом усвоения (содержанием образования). Именно трехкомпонентное отношение «преподаватель – студент – учебный материал» определяет специфику закономерностей процесса обучения. Третья особенность дидактических закономерностей – их статистический характер, отвечающий тому положению, что дидактика – гуманитарная теория.

Общая «нестрогость» теории обучения и указанные выше особенности дидактических закономерностей приводят к тому, что вопрос об их количественном составе и соотношении до сих пор остается открытым. Перечисление закономерностей, сформулированных дидактами к началу XXI в., потребует значительного времени. Неоднократно предпринимались различные попытки их систематизировать, выделить группы закономерностей: «объективные, присущие процессу обучения по его сущности и закономерности, проявляющиеся в зависимости от деятельности субъектов процесса обучения»[23]; «структурные, системные, эволюционные, функциональные, исторические»[24]; *«законы* – внутренняя существенная связь явлений обучения, которая обуславливает их необходимое проявление и развитие, и *закономерности* – проявления законов».[25]

По словам В. И. Загвязинского, законы и закономерности служат базой для возникновения и развития педагогических *идей,* нацеленных на совершенствование образования. Они находят выход в практику и регулируют ее через систему *принципов* обучения и оформляются в виде *концепций.* «Теоретическая *концепция* обучения, представления о сущности, целях, структуре, движущих силах и закономерностях обучения должны найти применение в практике, послужить основой для проектирования учебного процесса и его осуществления. Мостом, соединяющим

теоретические представления с практикой, служат *принципы обучения.*

Принцип – это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики.

Эмпирическое обоснование принципов, преимущественно выводившееся ранее непосредственно из практики, теперь все более заменяется полным теоретическим обоснованием, приводимым по схеме: практическая задача – научная проблема – замысел решения – гипотеза – способы ее проверки – теоретическая интерпретация результатов – принцип».[26]

Анализ принципов, существующих в качестве исходной системы теоретических положений и одновременно требований к образовательному процессу, показывает, что к настоящему времени выделено огромное количество дидактических принципов (более 100). Исследователями отмечается, что наряду с традиционными принципами обучения существуют новые, отражающие современные тенденции развития общества и понимания высшего образования (интеграции, дополнительности, аксиологизации образования и т. д.), по-новому трактуются классические принципы, выделяются психологические принципы обучения, классификация принципов осуществляется по разным основаниям. Это дает основания утверждать, что дальнейшее становление дидактики высшей как научной теории будет связано с решением этой глобальной теоретической задачи – ревизии и систематизации принципов обучения в высшей школе.

Основные дидактические вопросы. Традиционными считаются следующие *дидактические вопросы: «Зачем учить?»* (цель обучения в высшей школе), *«Чему учить?»* (содержание обучения в высшей школе), *«Как учить?»* (методы, средства, правила, и организационные формы обучения), *«Кого учить?»* и *«Кто учит?»* (система требований к студентам и преподавателям – субъектам обучения). В. И. Черниченко полагает, что не менее важны вопросы *«Где учить?»* (в вузе, библиотеке, культурно-досуговом учреждении и т. д.) и *«Когда учить?»* (в зависимости от того, какую форму обучения выбрал студент: дневную, вечернюю, заочную или дистанционную, – определяется временной режим учебы, длительность, напряженность и т. д.).[27]

Проводя параллели с первым из указанных нами подходов к определению дидактических концептов можно увидеть, что все указанные И. И. Логвиновым позиции коррелируют с основными

дидактическими вопросами:

Структурные единицы дидактического знания (по И. И. Логвинову)	*Основные дидактические вопросы*
Сущность процесса обучения	Зачем учить?
Содержание образования	Чему учить?
Принципы обучения	Как учить?
Методы обучения	
Учитель	Кто учит?
Организация процесса обучения	Где учить? Когда учить?

Это соотношение двух подходов подтверждает идею о том, что дидактические вопросы занимают центральное место в дидактике. На наш взгляд, их особое положение определяется тем, что они существовали в структуре дидактического знания столько, сколько существует и сама дидактика. Именно вопросы изначально задавали направления исследовательского поиска дидактов, систематизировали первые дидактические изыскания. В настоящее время в дидактике нет единого подхода относительно состава и количества основных дидактических вопросов. Ряд исследователей признают в качестве основных только три из них: Зачем учить? Чему учить? Как учить? В работах других авторов состав вопросов существенно расширен. С развитием новых, нелинейных форм организации образовательного процесса в вузе важными становятся ответы на вопросы: Кто учит? Кого учить? Где учить? Когда учить? Классические вопросы получают сегодня новые ответы, список самих вопросов изменяется и дополняется. Несомненно, что с развитием дидактического знания потребуется пересмотр и обновление основных вопросов дидактики в соответствии с современными тенденциями развития дидактической теории и практики обучения в вузе.

Дидактические концепции. Вопрос о соотношении понятий «теория» и «концепция» требует обращения к методологическим основаниям науки. Философский словарь дает такое определение: «Концепция (от лат. *conceptio* – понимание, система) – определенный способ понимания (трактовки, восприятия) какого-либо предмета, явления или процесса; основная точка зрения на предмет; руководящая идея для их систематического освещения»[28]. Концептуальный аспект теоретического знания выражает прежде всего парадигмальное «сечение» последнего, задает его риторику, т. е. определяет релевантные области применения и способы выражения конституируемых на основе

развертывания «порождающей» идеи систем понятий (базовых концептов). Она имеет, как правило, ярко выраженное личностное начало, означена фигурой основателя. Например, классическими концепциями дидактики принято считать:

– концепцию дидактического энциклопедизма (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон, И. Б. Базедов);

– концепцию дидактического формализма (Э. Шмидт, А. А. Немейер, И. Г. Песталоцци), рассматривающую обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта»;

– концепцию дидактического прагматизма (утилитаризма) (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер);

– концепцию функционального материализма (В. Оконь);

– парадигмальную концепцию обучения (Г. Шейерль);

– ассоциативную концепцию обучения (Дж. Локк, *Я.* А. Коменский).

Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич дают такую трактовку концепции в педагогике: «…это основополагающий замысел, идея педагогической теории, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Она и представляет стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий».[29]

Необходимость систематизации и осмысления с позиций сегодняшнего дня многочисленных концепций дидактики высшей школы продиктована прежде всего темпами и характером развития современного общества, науки и культуры.

В работах современных исследователей отмечается, что система высшего образования вступает в новую стадию своего функционирования, т. к. происходит переход от подготовки специалиста к образованию человека и развитию личности, что, в свою очередь, требует теоретической разработки и реального воплощения в практике новой образовательной парадигмы – постнеклассической. Кратко охарактеризуем те этапы развития науки, которые стали преддверием постнеклассики. Переход от одного этапа к другому соизмеряется с дифференциацией исторических типов рациональности, которые представлены в работах В. С. Степина: классическая, неклассическая и постнеклассическая рациональность.

Исследователь, придерживающийся идеалов классической рациональности, видит только состоявшийся процесс. Классицизм апеллирует к тому, «что есть», что уже стало, существует как факт. Главная задача человека – открыть, описать и объяснить это ставшее. Довольно просто представить себе ситуацию в профессиональном образовании, когда требования преподавателя

к будущему специалисту в процессе обучения однозначные: прочитать в пособии учебный материал и попытаться его объяснить. Классическая дидактика формировалась в течение трех столетий. Основная роль преподавателя – транслятор культуры, «передатчик знаний», а студент – пассивный реципиент, главная задача которого – запомнить, заучить эти знания. Такая эмпирическая модель образования способна только отражать менталитет определенной исторической эпохи, в которой формируется определенный тип мышления, но не порождать его. Дидактические концепции, возникшие в эпоху распространения классической рациональности, сегодня уже во многом утрачивают свое значение для современной дидактической теории.

На этапе неклассического развития науки основной характеристикой мышления ученого является то, что он начинает обращать внимание не только на ставшее, но и на становящееся. Если взглянуть в этой логике на высшее профессиональное образование, то легко заметить, что основой деятельности будущего специалиста является анализ ставшего, уже имеющегося в практике деятельности в той или иной отрасли. Преподаватель выступает в функции модератора, фасилитатора, который помогает студентам осмысливать учение. Значимой характеристикой этого этапа развития науки и образования является учет субъектной позиции обучающегося. Будущий профессионал осмысливает структурные и функциональные связи внутри изучаемой науки. Неклассическая научная рациональность дала дидактике высшей школы импульс к развитию ее теоретических оснований, систематизации дидактического знания, стимулировала научно-педагогический поиск в направлении технологий обучения. Однако не все идеи неклассики находят свое подтверждение в современных условиях распространения постнеклассической рациональности.

Постнеклассическое понимание мира и человека в мире характеризуется ростом рефлексии ученых над ценностями и смысловыми контекстами человеческого бытия. Постнеклассическая наука характеризуется возникновением такого типа научной рациональности, который объединяет науки о природе и науки о духе. В современной научной картине мира прежние типы рациональности не отрицают друг друга, а распределяют между собой сферы влияния. В зависимости от исследовательских задач одна и та же реальность может быть рассмотрена с разных позиций и может выступить предметом освоения посредством разных типов рациональности. В этих условиях решающее значение приобретают те культурные и

ценностно-смысловые контексты, с которыми субъект соотносит познаваемую и понимаемую реальность.

Постнеклассическая парадигма дидактики предполагает постановку качественно новой цели в системе высшего образования – не просто подготовить компетентного специалиста, а способствовать развитию личности, заинтересованной в самоизменении, обладающей потребностью в саморазвитии и способной создавать общественно значимые продукты собственной профессиональной деятельности. Поиск дидактических оснований осуществления образовательного процесса в современной высшей школе требует серьезных теоретических обоснований в рамках концепций, имеющихся в арсенале дидактики, и разработки новых, отвечающих логике постнеклассической научной рациональности. Отсюда возникает необходимость детального рассмотрения вопросов о том, какими были основные дидактические концепции в классический и неклассический период развития теории обучения в высшей школе, что происходит с ними сегодня? Какой станет дидактика высшей школы в ближайшем будущем? Эти вопросы будут рассмотрены далее.

Подводя итоги, следует отметить:

• Дидактика высшей школы – научно-педагогическая теория, раскрывающая общие закономерности и дидактические принципы обучения в высшей школе.

• Она выполняет основные функции, присущие теориям: *синтезирует* дидактическое знание в единую, целостную систему, *выявляет* закономерности и принципы обучения в высшей школе, *разрабатывает* особые методы, способы и приемы исследовательской деятельности в сфере высшего образования, *прогнозирует* тенденции развития образовательного процесса в вузе и *задает* основные требования к осуществлению образовательной практики.

• Несмотря на то, что многие понятия дидактики высшей школы пока нечетко определены, в целом ее понятийный аппарат складывается и развивается.

• Дидактика высшей школы является целостной теорией, состоящей из исходных концептов-конструктов: дидактических вопросов, закономерностей, принципов обучения и дидактических концепций.

• Дидактические концепции высшей школы, как и большинство научных концепций, изменяются со сменой типов научной рациональности. Их рассмотрение в историческом аспекте дает возможность проследить трансформацию дидактики высшей школы как целостной теории и спрогнозировать

направления ее дальнейшего развития.

Вопросы и задания:

1. Согласны ли вы с выводами И. И. Логвинова о том, что дидактическое знание является духовно-практическим? Приведите аргументы «за» и «против» этого утверждения.

2. Перечислите особенности дидактического знания, подберите примеры из дидактических текстов (статей, учебников, монографий и т. д.), которые их подтверждают (или опровергают).

3. Из каких базисных элементов состоит теория обучения в высшей школе? Какие основные функции она выполняет?

Лекция 3
Становление дидактики высшей школы в эпоху классической рациональности

Каковы особенности классической науки? Что отличает дидактику классического периода?

Особенности классического типа научной рациональности и их отражение в дидактике высшей школы. Классический период в развитии науки приходится по различным оценкам на XVII – первую половину XIX в. Для науки этого периода характерна механическая картина мира[30], объектом исследования выступает простая система, свойства которой определяются свойствами ее элементов. Объект рассматривается как нечто первичное по отношению к процессу. Основными методами научного поиска выступают объяснение и описание, которые должны включать только характеристики объекта, все остальное рассматривается как отказ от идеала объективности познания. При этом требованиями к обоснованию теории выступают следующие принципы: подтверждение теории опытом и очевидность (наглядность) ее фундаментальных постулатов. Научный идеал – абсолютно истинное и однозначно соответствующее объекту знание. Согласно классическому научному канону из двух альтернатив истинной может быть только одна. Методом построения теорий выступает процесс обобщения опытных фактов. Познание рассматривается как наблюдение за объектом и выявление его сущностных связей, установка на исследование объектов и их закономерностей. Объективность исследования порождается логикой разума, логика разума тождественна логике мира, т. е. они максимально соответствуют изучаемой действительности.

Эти основные характеристики классики в полной мере отразились в развитии дидактического знания, обусловили процесс становления и оформления дидактики в качестве научной теории.

Становление дидактики высшей школы имеет глубокие исторические корни. Историки педагогики едины во мнении, что важным источником ее развития являются идеи великих философов античного периода – Сократа, Демокрита, Платона, Аристотеля и др. По мнению В. И. Черниченко, их основным достижением являются идеи о необходимости учета возрастных и индивидуальных особенностей человека в процессе обучения,

гармонии физического, нравственного и умственного воспитания как основы самосовершенствования личности, самопознании как одной из ведущих целей обучения[31]. Первые школы повышенного типа (прототипы современных университетов) появились в Древней Греции. Наиболее известна нам практика обучения в Платоновской академии (385—592 гг. до н. э.). Занятия в ней были двух типов: общие (фронтальные) для всех слушателей и специальные (групповые) для узкого круга, проявившего более глубокий интерес к философии. В своем произведении «Государство» Платон развивает некоторые дидактические идеи. Так, он утверждает, что нужно разделить высшую школу на две ступени: высшую для молодых людей от 30—35 и низшую – начиная с 21 года и до 30 лет. Обучение Платон рассматривает как своего рода гимнастику для ума, доступную лишь определенной части населения. Широко известен пример Аристотеля, учившегося в Платоновской академии, а затем открывшего свою высшую школу – Ликей. В этих учебных заведениях было много общего, однако Аристотель пошел дальше своего учителя, он ввел в учебный процесс практические занятия и конкретные научные исследования, строго придерживался двух способов познания в процессе изучения наук – историчности и систематичности.

Свои научные концепции философы Античности излагали молодым людям, стремящимся к знаниям, собирая их вокруг себя. В дальнейшем эти идеи нашли свое применение в работе высших школ Рима. Нужно отметить, что работа римских школ была более регламентированной и формализованной, был упорядочен подбор преподавательских кадров, введены конкурсы для желающих работать преподавателями, им полагалось жалование и государственные льготы. И хотя количество учеников высших римских школ было небольшим, сама высшая школа пользовалась значительными привилегиями и вниманием со стороны римских императоров.

В истории образования одним из первых произведений, в котором освещаются вопросы подготовки профессионалов, считается дидактический трактат Квинтилиана «О воспитании оратора». В этой работе им были сделаны первые попытки обоснования процесса обучения ораторскому искусству, а также высказана мысль о необходимости приспособления обучения к возможностям студентов, о необходимости практики и переживании успеха в обучении.

С появлением первых высших учебных заведений в Европе (XII—XIII вв.) стали развиваться идеи об обучения в высшей школе. В основном они передавались через общение, наблюдение

за работой преподавателей:

о лекции как основной форме обучения, о важности дискуссий между студентами и преподавателем, о практических работах по отдельным предметам, об экзаменах и т. д. Дальнейшее развитие дидактики высшей школы шло под влиянием социокультурных факторов – именно в это время потребовались новые научные знания и квалифицированные специалисты для развития науки и производства в феодальном обществе.

Первые университеты были призваны, во-первых, учить, а во-вторых, давать некоторым студентам из тех, кто закончил обучение, учить самим. Задачей университетов как корпораций было отнюдь не производство знания, а воспроизводство образованных людей – интеллектуалов всех профессий. В Средние века не было отделения высшего образования от среднего, поэтому в университетах и существовали младший и старшие факультеты. После изучения латыни в начальной школе школяр *(scolarius)* в 15—16, а иногда даже в 12—13 лет поступал в университет на подготовительный факультет. Здесь он изучал «семь свободных искусств», разделенных на два цикла – «тривиум» (грамматика, риторика, диалектика) и «квадривиум» (музыка, арифметика, геометрия, астрономия). Только после обучения на подготовительном факультете предоставлялось право поступать на старшие факультеты.

Основных форм преподавания было три. Полное, систематическое изложение учебного предмета по программе, представленной в статутах, в определенные часы называлось *lectio.* Эти лекции делились на ординарные (обязательные) и экстраординарные (дополнительные). Дело в том, что в Средние века школяры не слушали курс какой-то определенной науки, скажем, курс философии или римского права и т. п. Тогда говорили, что такой-то преподаватель читает или такой-то студент слушает такую-то книгу. Роджер Бэкон в XII в. сформулировал это так: «Если некто знает текст, он знает все, что относится к науке, о которой толкует этот текст». Одни книги считались более важными и обязательными (ординарными) для учащегося, другие – менее важными и необязательными (экстраординарными). Различие лекций обусловило и разделение преподавателей на ординарных и экстраординарных. Для ординарных лекций, как правило, назначались утренние часы (с рассвета и до 9 часов утра), как более удобные и рассчитанные на более свежие силы слушателей, а экстраординарные читались в послеобеденные часы (с 6 до 10 часов вечера). Лекция продолжалась 1-2 часа. Главная задача преподавателя

заключалась в том, чтобы сличить различные варианты текстов и дать необходимые разъяснения. Статуты запрещали студентам требовать повторения или медленного чтения. Школяры должны были являться на лекции с книгами. Это делалось для того, чтобы заставить каждого слушателя непосредственно знакомиться с текстом.

Repetitio – это подробное объяснение отдельного текста с разных сторон, с учетом всех возможных сомнений и возражений. В Парижском университете чаще это была проверка всех относящихся к определенной частной проблеме источников по различным рукописям и просмотр соответствующих комментариев в различных сочинениях. В германских университетах они проходили в форме диалога между учителем и учеником. Учитель задавал вопросы и по ответам судил об успехах ученика. Была и еще одна форма – повторение части прочитанного. Во время этих репетиций студенты готовились к диспутам.

Диспут *(disputatio)* был одной из самых распространенных форм преподавания. Руководство университетов придавало им очень большое значение. Именно диспуты должны были научить школяров искусству спора, защите приобретенных знаний. В них на первое место выдвигалась диалектика. Самым распространенным методом проведения диспутов был предложенный Пьером Абеляром метод pro *et contra, sic et non* (за и против, да и нет). Каждые две недели один из магистров держал речь по возможно более широкой теме и в заключение называл тезисы или вопросы, которые должны были стать предметом спора, затем в течение нескольких дней собирал со школяров все «за» и «против». Самым любопытным и самым торжественным был проходивший на подготовительном факультете диспут «о чем угодно» *(disputatio de quodlibet)*. Университетские власти стремились на диспутах к академизму. Запрещались резкие выражения, крики и оскорбления. Но, тем не менее, диспуты действительно часто переходили в сражения магистров и школяров.

По окончании обучения студент выдерживал экзамен. Он должен был доказать, что читал рекомендованные книги и участвовал в положенном количестве диспутов. Затем его допускали к публичному диспуту, на котором полагалось ответить на все вопросы. Наградой была первая степень бакалавра. Два года бакалавр ассистировал магистру и получал «право на преподавание» *(licentio docendi),* становясь «лиценциатом». Спустя полгода он становился магистром.

Первые университеты возникали самостоятельно, без

вмешательства церковных и светских властей. В них концентрировалась светская культура и наука того времени. Но к XV—XVI вв. университетская схоластика и вся система средневекового университетского образования, строго регламентированная, подчиненная теологии, оторванная от жизни, стала тормозом для дальнейшего культурного и научного развития. Гуманисты резко отрицательно относились к старому университетскому образованию и быту.

Университеты эпохи Возрождения развивались на основе принципов гуманизма, сформулированных Витторино-да-Фельтре, Франсуа Рабле, Томасом Мором и другими выдающимися людьми своего времени.

Обучение, по их мнению, должно быть многосторонним, важно обращать внимание на развитие самостоятельности в мышлении, на связь изучаемого с жизнью, делать его научным и стараться развивать в обучающихся потребность и способность к самообразованию. Они писали о важной роли библиотек, музеев и других культурно-досуговых учреждений в обучении студентов.

Следующий этап в развитии дидактических идей связан с именем немецкого ученого Вольфганга Ратке (или Ратихия). По общему признанию современных ученых, именно он впервые употребил термин «дидактика». В своих работах «Мемориал» (1613 г.) и «Всеобщее обучение по способу Ратихия» (1619 г.) он обосновывает необходимость руководствоваться в процессе обучения такими дидактическими принципами, как природосообразность, последовательность и систематичность, прочность, доступность, опора на индукцию и опыт в обучении и др. *Я.* А. Коменский, развивая идеи Вольфганга Ратке в своих работах, создает условия для возникновения дидактики как теории обучения.

Работы классиков дидактики (Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, В. Ратке, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, А. Дистервега, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева и др.) были посвящены описанию всеобщих начал обучения, требований к учителю и ученику, однако вопрос об их единстве, о создании дидактической системы не ставился. Ведущей была не проблема обоснования научных закономерностей и принципов обучения, которые связали бы этот процесс в единую систему, а практическая задача разработки универсального подхода (или искусства «всех учить всему»), т. е. дидактика на классическом этапе развивалась как единая прикладная наука, не разделяясь на дошкольную, школьную, вузовскую и т. д.

Представления о механической картине мира отразились в дидактических концепциях классики, прежде всего в их

представлении о ведущем компоненте обучения. Первой исторически возникшей идеей дидактики была идея поиска и обоснования всемогущего *метода,* отражающего в специфических условиях обучения особый порядок, свойственный природе. При этом указывалось, что метод должен предписывать все: распределение занятий по годам, месяцам, дням и часам, полный перечень указаний о действиях в самых разнообразных частных случаях, и только в этом случае метод может быть применим ко всему, чему необходимо «научить с неизменным успехом». Последователи *Я.* А. Коменского И. Г. Песталоцци и И. Ф. Гербарт, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский пошли дальше и выдвинули идею о том, что метод есть «психологическое орудие» и должен быть обоснован психологическими данными.

Как уже отмечалось, классическая научная рациональность исходит из того, что из двух альтернатив истинной может быть только одна. В классической дидактике это выражается в однозначном отрицании любого метода, если он не является естественным, природосообразным. Однозначно по этому поводу высказывается И. Г. Песталоцци: «…нет и не может быть двух хороших методов обучения, а только один, именно тот, который всецело основывается на вечных законах природы».[32]

Центральный принцип классической дидактики – природосообразность – рассматривался классиками по-разному. Если *Я.* А. Коменский подчеркивал необходимость следования *внешней природе* (отсюда многообразные примеры о солнце, о птице, которая вьет гнездо, о садовнике, который возделывает землю и т. д.), то И. Г. Песталоцци и Ж.-Ж. Руссо делали упор на следование *внутренней природе обучаемого.* В отличие от Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци считал, что природа человека не является сама по себе совершенной, она таковой становится лишь в результате воспитания. Его широко известная теория элементарного образования выделяет в качестве основных компонентов этого процесса физическое, умственное и нравственное образование в их тесной связи и взаимодействии. Стремление учитывать особенности внутренней природы ученика приводит педагогов-классиков к необходимости изучать особенности развития человека, т. е. все действия педагога должны быть основаны на знании психологических особенностей учащихся. Так, при осуществлении умственного воспитания задача педагога заключается в том, чтобы определить, какие понятия уже сформированы у ребенка на основе восприятия им мира через органы чувств, затем их нужно лишь упорядочить и уточнить, доведя до ясных понятий. Именно благодаря обучению «наши познания из беспорядочных делаются определенными, из

определенных – ясными, из ясных – очевидными».[33]

Механическая система как идеальный объект изучения в классическую эпоху порождает известные механистические образы школы часы, фабрика, мельница, типография и т. д. *Я.* А. Коменский, сравнивая работу школы с работой типографии, проводит такие аналогии: «бумага – это ученики, в уме которых должны быть запечатлены науки; шрифт – учебники и учебные пособия, специально составленные для того, чтобы с их помощью материал обучения запечатлевался в умах учащихся; типографская краска – живой голос учителя, переносящий смысл изучаемого из книг в умы учащихся; печатный станок – это школьная дисциплина, побуждающая всех воспринимать изучаемое»[34] и т. д.

Классический идеал науки требует от дидактики обоснования принципов опытом и их наглядности. Массу примеров такого «классического доказательства» дидактических постулатов находим в работе *Я.* А. Коменского «Великая дидактика». Так, его рассуждения о последовательности и постепенности в обучении подкрепляются следующими доказательствами: «Ничто не предпринимается несвоевременно. Природа тщательно приспособляется к удобному времени. Например, птица, намереваясь размножать свое поколение, приступает к этому делу не зимою, когда все сковано морозом и окоченело, и не летом, когда от жары все раскаляется и слабеет, и не осенью, когда жизненность всего вместе с солнцем падает и надвигается зима, опасная для птенцов, но весною, когда солнце всему возвращает жизнь и бодрость. И вместе с тем она поступает постепенно. Пока стоит еще холодная погода, птица производит яйца и согревает их внутри организма, где они предохранены от холода; когда воздух становится более теплым, она кладет их в гнездо, и, наконец, при наступлении уже теплой части погоды она выводит птенцов, чтобы нежнейшие существа постепенно привыкали к свету и теплу. Правильное подражание этому есть в садах и в архитектуре. Так же и садовник обращает внимание на то, чтобы все делать в свое время. Он не сажает растений зимой (т. к. сок в это время остается в корне и не поднимается для питания саженца), и не летом (потому что сок уже распределен по ветвям), и не осенью (т. к. сок устремляется в корни), но весною, когда сок начинает распространяться из корня и оживлять верхние части дерева. И впоследствии он должен знать удобное время для всего, что должно делать с деревцами, т. е. время для унаваживания, подрезывания, окапывания и пр.; даже и самое дерево имеет определенное время для пускания ростков, для цветения, для распускания листьев, для созревания плодов и пр. Не иначе

поступает и предусмотрительный архитектор; он считает необходимым выбирать удобное время для рубки леса, обжигания кирпичей, закладки фундамента, возведения стен и штукатурки их и т. п… Итак, мы делаем заключение:

I. Образование человека нужно начинать в весну жизни, т. е. в детстве, ибо детство изображает собой весну, юность – лето, возмужалый возраст – осень и старость – зиму.

II. Утренние часы для занятий наиболее удобны (т. к. опять утро соответствует весне, полдень – лету; вечер – осени, а ночь – зиме).

III. Все, подлежащее изучению, должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте». [35]

Познание в классический период рассматривается как наблюдение за объектом и выявление его сущностных связей, существует четкая установка на исследование объектов и их закономерностей. Именно поэтому теория обучения в своем самом первоначальном варианте (в трудах *Я.* А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта и др.) предстает в достаточно четком и конкретном виде. Сама структура произведений классиков (строгое выделение глав, разделов и подразделов, их соподчинение, обязательное предисловие, четкие выводы и т. д.) дает лучшее тому подтверждение. Практически все классические идеи дидактики возникли на прочном фундаменте философии, на основе изучения законов природы и длительного систематического наблюдения образовательного процесса. Именно это стремление к четкому и последовательному соблюдению законов природы приводит классиков к обоснованию принципа природосообразности и возрастной периодизации. Причем педагоги не ограничивались только выявлением особенностей развития человека в тот или иной возрастной период, а давали ясную картину того, как должно быть организовано обучение людей данной возрастной группы. *Я.* А. Коменский даже выделяет особые виды школ (материнская школа, школа родного языка, латинская школа или гимназия, академия) для разных возрастов исходя из образовательных потребностей человека, определяемых возрастом:

– в материнской школе следует развивать внешние чувства и наблюдательность;

– в школе родного языка – упражнять память и воображение, язык и руку;

– в латинской школе (гимназии) – развивать суждение и понимание;

– в академии – формировать то, что относится к области воли. Как уже указывалось выше, основным методом построения теории в классический период выступает обобщение опыта, для дидактики это выразилось прежде всего в том, что ее основоположники сами были педагогами-практиками[36], идея создания теории обучения возникла у них благодаря огромному практическому опыту. «Возникновению дидактики предшествовали разнообразные методики обучения, – пишет И. И. Логвинов, – трудности каждой из методик и породили вопрос: каковы те всеобщие правила обучения, которым должен следовать педагог и которые облегчат труд учителей и послужат на благо учащимся?»[37]

По общему признанию дидактов того времени, процесс обучения должен представлять собой четкий, слаженный механизм, ориентированный на естественный ход событий. Обучение – это искусство помогать естественному стремлению человека к развитию, основывающемуся на гармонии впечатлений, усваиваемых учеником, со степенью развития его духовных сил. Дидактическая система предельно ясна и конкретна, она призвана ответить всего на два вопроса: «Чему учить?» и «Как учить?». Ответ на вопрос «Как учить?» был связан с выдвинутым Я. А. Коменским и его последователями педагогами-классиками набором принципов: наглядности, сознательности, последовательности, доступности, прочности и др.

Классическими ответами на вопрос о содержании обучения стали две противоположные концепции: дидактический формализм и дидактический энциклопедизм. Н. В. Бордовская, А. А. Реан дают следующую характеристику данных концепций.

Концепция дидактического энциклопедизма. Сторонники данного направления (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон, И. Б. Баседов) считали, что основная цель образования состоит в передаче обучающимся предельно большого объема научных знаний и опыта жизнедеятельности. «Энциклопедист» считает, что содержание и глубина понимания определенного фрагмента действительности, события, явления или процесса прямо пропорциональна количеству изученного учебного материала. В этом случае содержание образования перегружено информацией, лавиной обрушивающейся на обучающегося. Для полного освоения содержания образования требуется поиск интенсивных методов со стороны педагога и большая самостоятельная работа учащихся.

Концепция дидактического формализма. Данное направление характеризуется переоценкой субъективно-процессуальной стороны образования. Его сторонники (Э. Шмидт, А. А. Немейер,

И. Песталоцци, А. Дистервег, *Я.* В. Давид, А. Б. Добровольский) рассматривали обучение как средство развития способностей и познавательных интересов обучающихся. «Многознание уму не научает» (Гераклит) – главный принцип сторонников дидактического формализма. По мнению И. Песталоцци, главной целью обучения должно стать акцентирование «правильности мышления учеников, или формальное образование», «учить мыслить, и только, а остальное придет к ним в процессе роста» (А. Б. Добровольский). По мнению представителей данной школы, математика и классические языки (греческий и латинский) наиболее успешно решают задачи обучения. Поэтому в образовании человека им отдается предпочтение.[38]

И хотя К. Д. Ушинский и другие педагоги, последователи классиков, критиковали обе концепции за их односторонность и высказывали мнение, что отбор материала для обучения должен учитывать оба фактора – полезность и умственное развитие, «проблема различия и взаимодействия этих концепций пережила своих критиков и осталась в наследство дидактике XXI века».[39]

Нужно отметить, что самым главным в анализе дидактики классического этапа является то, что основной ее целью была не проблема поиска объективных закономерностей, которые связали бы всю теорию обучения воедино, а конструирование принципов и методов обучения.

Таким образом, становление дидактики высшей школы в классический период было обусловлено:

– *особенностями классической рациональности:* механическая картина мира, ведущий метод исследования – обобщение опытных фактов, наглядность и очевидность теории, абсолютизация истины и т. д.;

– *опытом работы высших учебных заведений Античности и Средневековья:* принципы историчности и систематичности в обучении, идеи о необходимости учета возрастных и индивидуальных особенностей человека в процессе обучения, о развитии самостоятельности мышления, о связи изучаемого с жизнью и т. д.;

– *открытиями классиков дидактики:* принципы природосообразности, последовательности, систематичности, прочности, доступности, наглядности и т. д.; обоснование универсального подхода «всех учить всему»; дидактический энциклопедизм и дидактический формализм.

Вопросы и задания:

1. Назовите основные характеристики классической науки, подтвердите их примерами из произведений дидактики этого

периода.

2. Какие из классических постулатов дидактики будут актуальны во все времена *(универсальное),* а какие сегодня уже устарели *(типичное для конкретной эпохи)* и подвергаются жесткой критике? Аргументируйте свой ответ.

3. Может ли классическая дидактика объяснить все процессы, происходящие в современной образовательной практике? Каковы границы применимости классического дидактического знания?

Лекция 4
Развитие дидактики высшей школы: неклассический подход

Почему произошел переход к неклассике? Каковы особенности неклассической науки? Какие изменения произошли в дидактике высшей школы в неклассический период?

Переход к неклассическому типу рациональности был осуществлен в период революции в естествознании на рубеже XIX—XX вв., в том числе и под влиянием теории относительности. «В эту эпоху происходит своеобразная цепная реакция революционных перемен в различных областях знания: в математике (обнаружение парадоксов теории множеств и новая разработка этой теории, создание конструктивной математики), в физике (открытие делимости атома, становление релятивистской и квантовой теории), в космологии (концепция нестационарной Вселенной), в химии (квантовая химия), в биологии (становление генетики), в междисциплинарных исследованиях (возникновение кибернетики и теории систем).[40]

С развитием неклассики получает распространение кибернетическая картина мира[41], в которой объектом изучения выступает сложная система, обладающая системным качеством целого, несводимого к свойствам образующих его элементов. Вероятностная причинность, относительность, возможность саморегуляции сложных систем, воздействие следствий на причину, «циклическая причинность» – вот основные постулаты неклассики. Их распространение приводит к тому, что истина становится относительной, допускается возможность альтернативных описаний одного объекта. При этом важным становится описание метода исследования объекта, он включается как ценность в теоретическое описание, появляется норма доказательности (например, четкая фиксация особенностей наблюдения). Получают распространение принципы наблюдаемости и соответствия новой и предшествующей теории. Научный идеал меняется от «абсолютно истинного знания» к «внутреннему совершенству теории». Основным методом построения теорий становится выдвижение гипотез и их проверка в ходе исследования. При этом становится важным то, каким способом и какими средствами мышление познает мир. Возникает новое понимание разума как становящегося вслед за

развитием деятельности человека, появлением ее новых видов, целей и средств. Научные результаты носят вероятностный характер и зависят от способов постановки вопросов. Теория рассматривается как способ познания, инструмент, с помощью которого человек познает мир.

В отличие от классического идеала единственно истинной теории, признается возможность нескольких теоретических описаний одной и той же реальности, содержащих элементы объективно истинного знания. Осознается связь между онтологическими постулатами науки и методами получения знания, влияние средств познавательной деятельности.

Неклассическое понимание образования позволило по-новому определить главное дидактическое отношение как «трехсубъектную систему "учитель – содержание образования – ученик", исследовать субъектную природу взаимодействия учителя и ученика и субъектные характеристики содержания образования (свойства, закономерности, социкультурные функции), сформулировать принципы его конструирования».[42]

Предмет дидактики в неклассический период усложняется, приобретает двойственный характер. С одной стороны, дидакты исследуют закономерности процесса обучения и на их основе разрабатывают систему дидактических принципов, с другой стороны, предметом дидактики становится конструирование процесса обучения более эффективного, чем существующий в массовой практике. Такая ситуация порождает множество законов, закономерностей и принципов, так и не оформившихся в единую систему. Как наглядно демонстрирует в своей работе И. И. Логвинов, качественный и количественный состав дидактических закономерностей и принципов в работах отечественных дидактов XX в. скорее представляет собой пестрое лоскутное одеяло, нежели логичную стройную концепцию.[43]

В начале XX в. ученым становится ясно, что «нельзя на первый план в образовательном процессе выдвигать ни метод, ни учителя. Центр образовательного процесса – образуемый, а потому современная дидактика должна быть психологической, она, прежде всего, должна выяснить, что такое представляет собой сам образовательный процесс, как его нужно понимать: есть ли он подражание внешней природе, или выражение внутренней самодеятельности, или усвоение наставлений умного, просвещенного энергичного учителя, или еще что-либо»[44]. В рамках неклассических представлений распространяется новый метод построения теорий – выдвижение гипотез и проведение экспериментов. Не остается в стороне и дидактика. По меткому выражению П. Ф. Каптерева, «раскрыть душу учащегося, показать,

что и как в ней делается при образовании, поставила себе задачей экспериментальная дидактика»[45]. Как отмечает С. И. Архангельский, «медленно, но неуклонно входит в общую теорию обучения педагогический эксперимент. В силу своей традиции, в описательном образе мыслей, теория обучения неохотно, с большими затруднениями, но все же пропускает экспериментальные методы».[46]

Распространение нового идеала научности приводит к расширению состава основных дидактических вопросов. Классическая формула «всех учить всему» уже не соответствует запросам образовательной практики и принципиально не выполнима. Дидактика пересматривает ответы на классические вопросы и ставит новые – неклассические: «Кого учить?» – требования к студентам вуза, «Кто учит?» – особенности профессиональной деятельности преподавателей, «Зачем учить?» – цели обучения в высшей школе. Появление этих вопросов приводит к тому, что дидактика высшей школы выделяется в отдельную теорию, появляются специальные направления дидактических исследований:

модель будущего специалиста, профессиограмма, лекционно-семинарская система, оптимизация и индивидуализация процесса обучения в вузе, организация научной, самостоятельной работы студентов и производственной практики и т. д.

Становление дидактики высшей школы как самостоятельной теории в неклассический период приводит дидактов к осмыслению специфических целей обучения в высшей школе. Цели обучения рассматриваются как системообразующий компонент профессиональной деятельности преподавателей, отправной точкой выбора целей становится модель (профиль) специалиста, в основе которой лежит квалификационная характеристика. Главная задача обучения в неклассике – учить студентов мыслить и действовать методами, категориями науки, видеть свою область знаний и профессиональную деятельность глазами исследователя. Как отмечает С. И. Архангельский, «усвоенные в обучении знания, умения и навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной».[47]

Значительное внимание, которое уделяет неклассическая наука *описанию методов изучения объекта,* проявляется и в дидактических исследованиях. С. И. Архангельский, указывая на то, что современная теория обучения требует опоры на некоторые общие положения развития современной науки, выделяет следующие направления развития дидактических исследований:

- *Логико-математическая формализация:* использование

специальных методов логики, математики и других формальных методов при анализе учебного процесса, его оценке и управлении. Эти методы вносят в науку все более организующий и доказательный характер, сочетают количественную и качественную оценку, вводят измерители. «Эти методы научного познания оказывают существенное влияние на дидактику высшей школы, повышая ее научно-теоретический потенциал».[48]

• *Системный подход к теории обучения:* рассмотрение учебного процесса в вузе как сложной организованной системы, которая определяется целями и задачами подготовки специалистов высшей квалификации, взаимодействует с окружающей действительностью, миром науки, техники и социальных отношений. Этот подход позволяет решить одну из главных проблем теории обучения в высшей школе – установление связей и отношений главных составляющих учебного процесса: содержания обучения, учебной и научной деятельности преподавателей, средств обучения, его форм и методов, учебной работы студентов. «Субординация в системе учебного процесса выражается некоторым определенным порядком управления и ведущей ролью главного компонента системы – педагога. Иерархия подчиненности и субординация компонентов учебного процесса программируется, исходя из главного условия теории систем, которая требует определения каждому компоненту его места, его роли и решения его конкретных задач».[49]

В дидактике высшей школы получает распространение системно-деятельностный подход к обучению и содержанию образования. Логика этого подхода основывается на построении особой структуры подготовки специалистов, четкого продумывания ее этапов и конструирования «дидактических единиц каждого учебного предмета, успешное функционирование которых в процессе подготовки специалиста определяется не их научной и практической значимостью, а прежде всего педагогической целесообразностью».[50]

В рамках этого подхода центральным становится понятие «учебная деятельность», его разработка позволяет ученым разрешить основные дидактические противоречия высшего образования:

– между абстрактностью каждой отдельной дисциплины и конкретностью задач профессиональной деятельности специалиста, в решении которых ему необходимо комплексно учитывать данные разных дисциплин;

– между индивидуальным основанием учебного материала в вузе и преимущественно коллективным характером будущей

профессиональной деятельности;

– между теоретическими, знаково-символическими формами изложения учебного материала и предметно-практическим характером деятельности будущего специалиста.

В этот период распространяется «понимание высшего образования как системы управления учебной деятельностью студентов»[51]. Отсюда возникает необходимость разработки дидактических аспектов активизации учебной деятельности студентов. К понятию активизации примыкает понятие «интенсификации обучения – изыскания возможностей передачи студентам возрастающего объема информации при неизменной продолжительности обучения».[52]

Неклассический принцип *множественности альтернативных решений* одной научной проблемы приводит к возникновению в дидактике высшей школы различных способов активизации и интенсификации учебной деятельности студентов и образовательного процесса в вузе в целом.

Так, при решении этой задачи ученые задумались о дидактических особенностях применения *проблемного обучения* в вузе. «Проблемное обучение в высших учебных заведениях может быть применено шире, чем в средних общеобразовательных школах, т. к. принцип проблемности в обучении студентов является одним из важнейших дидактических принципов, влияющих на определение многих аспектов процесса обучения – направленности форм, методов, средств обучения, выбор содержания и определение структуры занятий и т. д.»[53]. «Проблемное обучение стало разрабатываться в своем нынешнем виде в связи с общей ситуацией в системе высшего образования – „информационным взрывом“, жестким лимитом времени. Вместе с тем проблемное обучение обеспечивает развитие творческих способностей специалистов»[54]. Возникает дидактическое обоснование новой формы организации обучения – проблемной лекции. В зависимости от уровня проблемности выделяются: лекции проблемного изложения, лекции проблемного усвоения и их интеграция – комбинированные проблемные лекции.

Кроме того, задача активизации учебной деятельности студентов решалась в рамках *программированного обучения*. Важными заслугами программированного обучения как особого направления в теории обучения в вузе являются: постановка проблемы управления познавательной деятельностью, создание особых типов учебных пособий и обучающих программ. Интерес к программированному обучению существенно стимулировал развитие и применение технических средств обучения (ТСО) в вузе. Это привело к тому, что возникло новое направление в

теории обучения, исследующее особенности, формы и методы применения технических средств в учебном процессе. Неклассическая дидактика высшей школы обосновывает различные подходы к применению ТСО:

– более глубокое восприятие студентами учебной информации, привитие им практических навыков, средство получения обратной связи (А. Г. Молибог, Р. А. Низамов[55]);

– стимулирование и активизация деятельности студентов в самостоятельном поиске знаний, в развитии творческого мышления (С. И. Архангельский[56]);

– осуществление текущего контроля, накопление статистических данных об учебном процессе, хранение информации и многократное воспроизведение (И. И. Тихонов[57]).

Идеи кибернетики обусловили появление кибернетической концепции обучения. Представители данного направления (С. И. Архангельский, Е. И. Машбиц) рассматривают обучение как процесс передачи и переработки информации. Методологической основой данного направления является теория информации и систем, а также кибернетические закономерности передачи информации. Роль учебной информации и механизмов ее усвоения в процессе обучения абсолютизируется. «Для учебного процесса, как и для всех систем, информация приобретает смысл тогда, когда она находится в движении и применяется с целью познания и управления»[58]. Авторы концепции обосновали связь оптимизации обучения и объема учебной информации, сформулировали критерии ее отбора, выявили формы и средства выражения и на этой основе определили условия перехода информации в знания.

Поскольку главное дидактическое отношение «преподавание – учение» исследуется в неклассический период с позиций разных методологических основ, формируется многообразие дидактических подходов, концепций и моделей. В неклассический период начинает складываться теория обучения в высшей школе, меняется методология дидактики и понимание образования. Как пишет Л. М. Перминова, «неклассическое понимание образования в том, что кроме процесса, результата и системы оно рассматривается через призму активного участия субъекта в нем, как деятельность и ценность».[59]

Таким образом, развитие дидактики высшей школы в неклассический период было связано со следующими обстоятельствами:

– *с особенностями неклассической рациональности:* развитие кибернетики, вероятностная причинность, относительность, саморегуляция системы, относительность истины, значимость

исследовательских методов и т. д.;

– *с выделением дидактики высшей школы в самостоятельную отрасль дидактики:* определение специфических целей, принципов, методов и технологий обучения в высшей школе;

– *с распространением неклассических представлений в дидактике высшей школы:* трехсубъектное дидактическое отношение «преподаватель – содержание образования – студент»; выдвижение гипотез и проведение экспериментов; расширение состава дидактических вопросов; системный подход в обучении; возникновение категорий «учебная деятельность», «учебная информация», «активизация», «интенсификация»; идеи проблемного и программированного обучения и т. д.

Вопросы и задания:

1. Назовите основные характеристики неклассической науки, подтвердите их примерами из истории развития дидактики этого периода.
2. В чем суть противоречий между классической и неклассической дидактикой?
3. Какие из достижений неклассической дидактики сегодня актуальны для развития теории обучения (или для практики высшего образования)? Какие из постулатов неклассики сегодня пересматриваются и в каком направлении?

Лекция 5
Причины и направления постнеклассической трансформации дидактики высшей школы

С чем связан переход от неклассики к постнеклассике? Почему происходит трансформация дидактики высшей школы? Какое понятие наиболее адекватно отражает сущность изменений, происходящих в дидактике?

Актуальность осмысления природы изменений, которые происходят в дидактике высшей школы, связана с процессами модернизации высшего образования в России и с накоплением значительного массива научных знаний, меняющих традиционные взгляды на образовательный процесс в вузе. Современное состояние дидактики высшей школы характеризуется многими исследователями как «переходное». О сущности и направленности этих изменений, их методологических характеристиках и перспективах ведутся дискуссии[60]. В этой связи актуальным становится подбор понятия, способного предельно конкретно определить сущность перемен, происходящих в теории обучения в высшей школе.

Основной методологической «рамкой» изменений дидактики высшей школы, как и большинства современных научных теорий, выступает происходящая со второй половины XX в. смена типа научной рациональности: неклассического на постнеклассический с его синергетической картиной мира[61]. Объектами исследования в постнеклассической науке становятся сложные саморазвивающиеся системы, обладающие уровневой организацией. Их элементы способны порождать новые уровни, каждый новый уровень оказывает обратное воздействие на ранее сложившиеся, перестраивает их, в результате чего система обретает новую целостность. Важно, что сложные системы, являющиеся открытыми (образовательный процесс в вузе, безусловно, можно к ним причислить), осуществляют обмен с внешней средой, способны на изменение типа самоорганизации, который приводит к качественным изменениям системы.

Специфика постнеклассической науки заключается в распространении междисциплинарных и проблемно-ориентированных форм исследовательской деятельности. Междисциплинарность порождает сращивание теоретических и

экспериментальных, прикладных и фундаментальных исследований, интенсифицирует связи между ними[62]. Объектами современных дидактических исследований являются сложные системы, без междисциплинарности эффектов их системности можно и не обнаружить. Еще в 1967 г. в «Основах дидактики» указывалось: «Имеющийся пока небольшой опыт совместного обсуждения некоторых дидактических проблем педагогами, философами и психологами говорит о том, что этот путь может стать весьма плодотворным».[63]

Постнеклассическая наука предполагает историчность системного комплексного состояния объекта, вариабельность его поведения и описание сценариев его развития в точках бифуркации. Синергетическая природа изменений, происходящих в научных теориях (в дидактике в том числе), требует учета следующих принципов самоорганизации сложных систем, выступающих объектами исследования: гомеостатичность, иерархичность, нелинейность, неустойчивость, незамкнутость, динамическая иерархичность и наблюдаемость.[64]

В этих условиях происходит изменение логики развития научного знания от кумулятивной к некумулятивной. Кумулятивный характер знания свойствен развитию большинства наук на этапе классики и неклассики: на каждом историческом этапе они суммируют в концентрированном виде свои прошлые достижения, и результат этих научных достижений входит неотъемлемой частью в общий фонд, не перечеркивается последующими успехами познания, а лишь уточняется ими. Все открытое в дидактике ранее переосмысливается и используется для построения новых, современных дидактических принципов, правил, теорий, но само по себе уже утрачивает актуальность и не имеет практического значения.

С позиций постнеклассики дидактическое знание развивается нелинейно, не «от простого к сложному», а по вероятностной траектории. Каждый раз наука или образовательная практика, возвращаясь к своему прошлому, использует сделанные ранее открытия в новых условиях и получает при этом разные, возможно, даже противоположные результаты. Историческое прошлое дидактики высшей школы сегодня открыто для переоценок, а потому нуждается в тщательном изучении и осмыслении на основе современных методологических подходов. Постнеклассическая наука провозглашает идею множественности истин, подвергая сомнению абсолютизацию великих идей, единственно верных «последних» теорий. Некумулятивный подход к дидактике не позволяет делить дидактические концепции на «своевременные» и «современные».

Некумулятивный подход к постнеклассической дидактике позволяет увидеть образовательный процесс в вузе (его субъектов, цели, средства, результаты, общий контекст) с возможно большего числа позиций, признавая их не взаимоисключающими, не рядоположенными, а взаимодополняющими.

Для обоснования некумулятивного построения дидактического знания важны такие его характеристики, как универсальность, типичность и единичность. Универсальное дидактическое знание присутствует в дидактике высшей школы в каждую историческую эпоху. Универсальным является сам факт включения объектов в сферу внимания дидактики. Универсалиями в этом смысле выступают инвариантные составляющие, неизменно присутствующие в структуре дидактической теории независимо от перспективных направлений развития науки в тот или иной период. В качестве инвариантов дидактики высшей школы, на наш взгляд, могут выступать классические дидактические вопросы: «Чему учить?» (содержание обучения в высшей школе), «Как учить?» (методы, средства и организационные формы обучения), «Зачем учить?» (цель обучения в высшей школе), «Кого учить?» (система требований к студентам – субъектам обучения). Они присутствуют во все времена, но каждая эпоха наделяет их собственным смыслом, характерным только для нее.

В разных культурных и исторических рамках эти универсалии обладают различным значением, могут быть сокращены или дополнены. Тем не менее все их значения нужны для понимания сущности дидактической теории. Это знание об особенностях развития дидактики в разные эпохи и есть то типичное дидактическое знание, которое позволяет по-иному взглянуть на все явления, понятия, категории, исходя из различий, вытекающих из особенностей социокультурной ситуации в ту или иную эпоху. Огромное количество дидактических ситуаций различного характера содержит информацию о бывшем однажды, случившемся с конкретным субъектом, т. е. о единичном, иногда случайном. Это знание конкретных фактов педагогической реальности, которое выступает в качестве иллюстрации, помогает выявить типичное или, наоборот, показывает своеобразие, ставит вопросы, подчеркивает вероятностный характер дидактического знания.

Таким образом, опираясь на выделенные признаки постнеклассической научной теории и некумулятивного подхода к дидактике высшей школы, можно сделать вывод о том, каким требованиям должно соответствовать искомое понятие. Во-первых, оно должно отражать *обратимость изменений,* в том

числе предусматривать возврат к прежним формам, культурным аналогам дидактической теории, отдельным «кирпичикам» дидактических концепций классики и неклассики. Во-вторых, понятие должно отвечать *вероятностному характеру изменений,* отражать их многовариантность, учитывать, что теория может начать развиваться по нескольким, возможно даже противоположным, исключающим друг друга сценариям. В-третьих, для понятия, характеризующего процесс изменений дидактики, важно иметь *широкий междисциплинарный статус,* создающий условия для проведения совместных исследований учеными, представителями различных отраслей знания.

Трансформация (от позднелат. *transformatio* – изменять, преобразовывать, превращать) рассматривается как «преобразование, изменение вида, формы, существенных свойств чего-либо»[65]. Это очень объемное концептуальное представление, и оно широко применяется в различных предметных областях: лингвистике, статистике, юриспруденции, психоанализе и др. Например, в математике и статистике трансформация – изменение уравнения или набора значений, которое сделано без изменения основного «смысла». В логике – систематическая замена одного набора символов другим набором согласно правилам, в результате чего получаются два логических эквивалента. Понятие «трансформация», на наш взгляд, более других соответствует раскрытию сущности и специфики изменений, происходящих в научных теориях постнеклассики[66]. Во-первых, трансформация подчеркивает преемственность основных инвариантных составляющих научной теории (в терминологии культурологического подхода – культурных аналогов). Под влиянием социокультурных факторов теория изменяется, трансформируется, сохраняя при этом базисные элементы, которые в постнеклассическом измерении рассматриваются как сложные системы, способные к саморегуляции и саморазвитию, погруженные в социальный контекст. В частности, в теории обучения сами по себе дидактические вопросы остаются неизменными, но с развитием общества и образования меняются ответы на них. Таким образом, при использовании понятия «трансформация» исследователям удается выявить и проследить изменения, происходящие в теории в различных социокультурных условиях. При этом сохраняется «основной смысл», «логический эквивалент» базисных элементов, подверженных изменениям. Кроме того, трансформация предполагает преемственность, взаимопроникновение элементов, присущих теории на разных этапах ее развития, что полностью соответствует идеям о внутреннем единстве всех трех типов

научной рациональности: «…каждая новая картина мира создается как трансформация предшествующей, и между ними есть преемственность».[67]

«Язык любой науки, в том числе и педагогики, должен обладать двумя важнейшими признаками – точностью и адекватностью»[68]. Соответствие понятия «трансформация» выделенным нами критериям свидетельствует о том, что оно наиболее точно и адекватно передает постнеклассический характер изменений дидактики высшей школы.

Рассмотрим подробнее сущность трансформации в гуманитарном познании. Гуманитарные науки, нуждающиеся в новых выражениях для характеристики процессов изменений, происходящих в различных сферах жизни общества (в том числе в сфере науки и образования), используют это понятие для описания радикальных структурных перемен. По мнению А. Н. Данилова, который исследовал общественные трансформации в историческом аспекте, это понятие «выражает переход к качественно новому состоянию общественной организации».[69]

Всякая сложная развивающаяся социальная система стремится сохранить свое равновесие. Однако в результате нарастания неравновесных и нелинейных отношений она начинает испытывать внутренние изменения, сумма которых в определенный момент превышает допустимый для данной системы предел напряжения. В этот переломный момент система вынуждена перейти порог устойчивости, и тогда становится невозможно предсказать, в каком направлении пойдет дальнейшее развитие: станет ли состояние системы хаотичным или она перейдет на новый, более высокий уровень упорядоченности и организованности.

Как указывает А. Н. Данилов, «трансформационный период в общественном развитии – особая историческая подсистема, в которой обнаруживается своя структура, свое устройство, свои тенденции развития и свои методы регулирования. Обычно трансформационный процесс проходит следующие стадии:

– переоценка существующего состояния общества и оценка содержания и масштабов кризиса, носящего системный характер;

– социальная диагностика, т. е. непредвзятая, объективная характеристика настоящего, его корней в прошлом, возможностей и путей выхода из кризисной ситуации;

– демонтаж отжившей системы, ликвидация ее очевидных несоответствий достигнутому уровню общественного развития и его тенденциям;

– новое самоопределение общества, выдвижение и обоснование путей дальнейшего развития».[70]

Трансформационный процесс состоит из ряда последовательных трансформационных состояний, каждое из которых представляет собой реально достигнутые перемены в конкретный период времени. Отсюда возникает необходимость разработки концепции трансформации как теоретической основы, описывающей и объясняющей закономерности и особенности преобразований в дидактике высшей школы.

Что происходит с классическими и неклассическими дидактическими постулатами сегодня? В каком направлении трансформируется дидактика высшей школы?

Рассуждения о том, чем вызван кризис классической теории обучения, какие из ее базовых положений уже не соответствуют реалиям сегодняшнего дня и в каком направлении они должны трансформироваться, являются чрезвычайно актуальными. На наш взгляд, ответы на эти вопросы необходимо искать в социокультурных основаниях трансформации современных научных теорий.

Влияние общества на развитие науки не подвергается сомнению. Характер взаимосвязи социокультурных процессов и изменений, происходящих в различных отраслях научного знания, становится предметом размышлений исследователей, представителей широкого круга научных школ и традиций. Все они делают попытки каким-то образом систематизировать, классифицировать, упорядочить и объяснить причины и факторы общественного развития, выявить его стадии и этапы, охарактеризовать их максимально конкретно, выстраивая более или менее стройную систему. Наряду с выделением основополагающих факторов общественного прогресса и условий его протекания, причин перехода на другой, качественно новый, социальный уровень, развитие науки занимает одно из центральных мест. Несмотря на то, что критерии общественного (а вслед за ним и научного) прогресса не являются чем-то общепризнанным, они дают богатую почву для размышлений. Подавляющая часть исследователей исходят из того, что системные изменения, происходящие в обществе, придают некий статус «переходности» всем социальным явлениям, в том числе и науке.

Обратимся к наиболее известным научным подходам, описывающим развитие социума. Сторонники стадиально-формационного подхода выделяют три основных этапа в развитии общества (доиндустриальный – индустриальный – постиндустриальный) и указывают на то, что в настоящее время

завершается переход от индустриального общества к постиндустриальному (Д. Белл, В. Иноземцев и др.). Ученые, разрабатывающие положения цивилизационного подхода (О. Шпенглер, Э. Тоффлер и др.), признают человека ведущим творцом истории, большое внимание уделяют духовным факторам развития общества, уникальности истории отдельных стран и народов. Фактически никто из представителей этих научных направлений не отрицает тех изменений, которые происходят в современной цивилизации, однако в подходах к ее характеристике единства нет. В зависимости от исследовательского контекста современная реальность обозначается как переход от техногенной к антропологической цивилизации, от индустриальной – к информационной, от локальной – к глобальной и т. д.

Если доиндустриальное общество было основано на трудоемких технологиях, эксплуатирующих природные ресурсы и физическую силу человека, и для их освоения не требовалось длительного обучения и каких-либо специальных навыков, то индустриальный способ производства стал в своей основе машинным, требующим вложения капитала, источников энергии и длительного обучения рабочих, наличия у них соответствующей квалификации. Современное постиндустриальное общество основано на наукоемких технологиях, информации и знаниях, выступающих основным производственным ресурсом. В этих условиях возрастает творческий аспект деятельности человека, появляется потребность в непрерывном самосовершенствовании и получении образования в течение всей жизни. «Основой могущества в доиндустриальную эпоху были земля и количество зависимых людей, в индустриальную – капитал и источники энергии, в постиндустриальную – знания, технологии и квалификация людей»[71]. Все это приводит к тому, что информационные методы все шире внедряются в научную деятельность. Информатизация, переход к широкомасштабному применению современных информационных систем в сфере науки и образования обеспечивают принципиально новый уровень получения и обобщения знаний, их распространения и использования. Эти процессы можно характеризовать как смену парадигмы в научном мировоззрении, связанную с нарастающими тенденциями интеграции в научно-исследовательской деятельности, появления и развития междисциплинарных исследований. Среди характеристик постиндустриального информационного общества выделяется возможность оперативной, практически мгновенной коммуникации людей друг с другом вне зависимости от места проживания, что приводит к

глобализации научных исследований, интернационализации науки, развитию межнациональных научных сообществ.

В современных исследованиях обосновывается возникновение ноосферы, сферы разума, которая становится отличительной чертой и в то же время объективной потребностью развития постиндустриального мира. Знание, способность его хранить, концентрировать, приобретать, обмениваться, добывать качественно новое знание, играет все большую, если не доминирующую роль в развитии постиндустриальной цивилизации. Соответственно, развитие науки, сфер интеллектуальной деятельности приобретает сегодня ключевую роль. Современные высокие технологии, без которых уже невозможно не только развитие, но и существование всех основных сфер человеческой жизнедеятельности являются продуктом современного интеллекта. Уровень развития информационных технологий позволяет ученым моделировать исследуемые объекты с высокой точностью, делает возможным изучение широкого круга проблем, ранее недоступных. Вместе с тем возросло и число научных открытий, результаты которых способны принести серьезный вред человечеству. Все это повышает необходимость осуществления социальной экспертизы исследовательских программ, возрастает значение научной этики.

Развитие «экономики знаний» привело к тому, что исследовательские цели в научных проектах сегодня зачастую дополняются целями экономического и социально-политического характера. Это породило острую потребность в эффективном массовом образовании как базе для развития необходимого интеллектуального и культурного потенциала общества и в то же время стимулировало углубление кризиса образования, т. к. образовательные концепции, технологии и системы уже во многом не соответствуют современным реалиям.

Если постиндустриальная теория оперирует в основном терминами, характерными для социологии и экономики, то с позиций культурологического подхода указанные процессы общественных изменений оформились в рамках концепции постмодернизма. В соответствии с ней историческое развитие идет от традиционного общества к современному (модерну) и далее – к постмодерну. Не вдаваясь в различия в понимании постидустриального общества и постмодерна, отметим, что, даже с точки зрения лингвистики, приставка «пост-» не случайна, она объединяет эти концепции, которые, не будучи едиными в своих подходах, параллельны и взаимосвязаны.

Утверждение в 70-80-е гг. XX в. в постмодернизме идей нелинейности, вероятности, хаоса приводит к тому, что они

распространяются в самых различных областях как естественнонаучного, так и гуманитарного знания. Это связано с развитием междисциплинарных исследований образования упорядоченных структур, теории самоорганизации – синергетики. Согласно синергетике в мире нет тех универсальных законов, которые делали возможным его познание в классической науке. В эпоху постмодерна это означает усиление роли субъекта в процессе познания. Для его характеристики важен не только уровень знаний и научной квалификации, но и способность к рефлексии ценностных оснований научной деятельности, ее соотношения с гуманистическими ценностями, идеалами, особенно при исследовании и технологическом освоении человекоразмерных систем (биоинженерия и т. д.).

Постмодернистская социальная теория использует категории неопределенности, нелинейности, многовариантности. Все это находит отражение и в развитии современных научных представлений о множественности истин, сценариев развития и т. д. Идеи, концепции постмодернизма способствуют утверждению нового научного мировоззрения, новой методологии познания, ускоряя распад классических стадиально-линейных моделей науки, выработке новых подходов к ней как принципиально открытому, вариативному, альтернативному процессу, необходимо предполагающему выбор. В плане образования это приводит к кризисным проявлениям и в науке, и в образовательной практике. По словам И. Е. Видт, «суть кризиса современного образования исчерпанность культурной адекватности образовательной парадигмы, созданной для индустриальной культуры».[72]

Таким образом, основываясь на указанных выше положениях можно выделить социокультурные основания трансформации современных научных теорий:

• *Антропологизация науки,* вызванная автономизацией личности, активной трансформацией социальных связей людей, переходом к обществу, постоянно изменяющему свои основания, приводит к тому, что преобразующая деятельность рассматривается как главное предназначение человека. Происходит рефлексия ценностных оснований научной деятельности, ее соотношения с гуманистическими ценностями, идеалами. Увеличение роли человеческого капитала во всех сферах общественной жизни, усиление творческого аспекта в деятельности человека, рост числа научных открытий, результаты которых способны принести серьезный вред человечеству, повышают необходимость осуществления социальной экспертизы исследовательских программ, возрастает значение научной этики.

Для дидактики это означает смену приоритетов в трактовке ведущих категорий «субъект образования», «дидактические отношения», «цель обучения», «содержание образования» и т. д. Преподаватель перестает быть центральной фигурой образовательного процесса, его основной функцией становится сопровождение учебно-познавательной деятельности студентов, как никогда актуальными становятся дидактические исследования индивидуализации обучения (индивидуальный образовательный маршрут, образовательный выбор, самоанализ и самооценка образовательных результатов и т. д.).

• *Информатизация науки* приводит к тому, что уровень развития информационных технологий позволяет ученым моделировать исследуемые объекты с высокой точностью, делает возможным изучение широкого круга проблем, ранее недоступных. Информатизация меняет типы общения, формы коммуникации людей и образ жизни. Информационная революция заложила основы глубокого преобразования всех видов трудовой деятельности, и в дидактике получают широкое распространение исследования, раскрывающие различные аспекты информатизации образования. В теории обучения в высшей школе появляется необходимость осмысления дидактических аспектов дистанционного образования, изучения особенностей применения информационно-коммуникационных технологий, их влияния на организацию образовательного процесса и т. д. Кроме того, относительно дидактики высшей школы как научной теории отмечается устойчивая тенденция, свидетельствующая, что у дидактики появилась новая функция производства инновационных образовательных технологий.

• *Интернационализация, глобализация науки* проявляется в тенденции интеграции в научно-исследовательской деятельности. Большинство отраслей науки получили мощный импульс к развитию в связи появлением и распространением международных, сравнительно-сопоставительных исследований. Особая актуальность подобных исследовательских проектов для дидактики высшей школы обусловлена процессами глобализации, которые захватывают и сферы высшего образования. В рамках Болонского процесса происходит глобализация фундаментальных и технологических научных разработок, которые осуществляются учеными в разных странах мира, что способствует актуализации сравнительных исследований в рамках дидактики высшей школы.

• *Коммерциализация науки,* обусловленная распространением «экономики знаний», развитием наукоемких технологий, оказывает влияние на исследовательские цели научных проектов, сегодня они зачастую дополняются целями экономического и

социально-политического характера. Знание становится основой человеческого капитала, получает распространение формула «образование в течение всей жизни». В дидактике высшей школы меняются подходы к исследованию. Большинство ученых при определении актуальности дидактических разработок указывают на их социальную значимость, общественно-педагогическую направленность, содействие реформированию образовательной системы.

• Распространение в науке идей *постмодернизма:* нелинейности, вероятности, хаоса, неопределенности, многовариантности – приводит к возникновению новой междисциплинарной научной теории самоорганизации – синергетики. Синергетика, являясь основной научной концепцией эпохи постмодерна, осуществляет радикальную переоценку ценностей, она претендует на пересмотр онтологии мира, сложившейся линейной модели прогресса, кумулятивной модели знания. Объектами исследования все чаще становятся уникальные системы, обладающие свойствами открытости и саморазвития. С этих позиций образование рассматривается как открытая система. Возникает новое научное направление в педагогике – педагогическое прогнозирование[73]. Возникает в научной среде и постепенно распространяется в вузовской практике нелинейное, архитектурное построение образовательного процесса в целом и его отдельных компонентов. Это приводит дидактику высшей школы к необходимости переосмысления ответов на основные дидактические вопросы и постановки новых вопросов, соответствующих идеям нелинейности, вероятностности, неопределенности.

Указанные положения взаимосвязаны и взаимозависимы, их разделение весьма условно, и все они в совокупности оказывают значительное влияние на трансформацию дидактики высшей школы как научной теории. Социокультурные основания трансформации дидактики можно рассматривать в качестве причин, задающих направления изменений педагогической науки. Как отмечает А. С. Запесоцкий, «современный этап развития культуры еще пока не имеет адекватной педагогической системы»[74] и дидактике высшей школы еще предстоит трансформироваться в соответствии с вызовами времени. Если признать, что основной причиной и катализатором этих изменений выступает историческое развитие человеческого общества, то тогда необходимо проследить, как в ходе этой эволюции дидактической теории возникают все новые связи и отношения между ее компонентами, связи, меняющие саму стратегию научного поиска.

Наиболее значимые исследовательские подходы, описывающие причины, условия и результаты социокультурных изменений, приводят к отражению этих идей в философии науки. Так возникает известное учение В. С. Степина о типах научной рациональности. Выделяя классический, неклассический и постнеклассический типы научной рациональности в качестве критериев их разделения, ученый называет особенности системной организации исследуемых объектов и типов картины мира, особенности средств и операций деятельности, представленных идеалами и нормами науки, особенности ценностно-целевых ориентаций субъекта деятельности и рефлексии над ними, выраженные в специфике философско-мировоззренческих оснований науки.

По мнению В. С. Степина, со второй половины XX в. начинается распространение постнеклассического типа научной рациональности с его синергетической картиной мира. Объектом исследования в современных теориях становится саморазвивающаяся система. Происходит переход от одного вида саморегуляции объектов к другому, предполагающему помимо собственно саморегуляции еще и возможность саморазвития. Возникает иерархия уровневой организации элементов, способность порождать новые уровни, каждый новый уровень оказывает обратное воздействие на ранее сложившиеся, перестраивает их, в результате чего объект как система обретает новую целостность. С появлением новых уровней система дифференцируется, в ней формируются новые самостоятельные подсистемы. Вместе с тем перестраивается блок управления, возникают новые параметры порядка, новые типы прямых и обратных связей.[75]

Для дидактики высшей школы такое изменение взглядов на объект исследования приводит к дестабилизации существующей образовательной практики. Результаты трансформации базисных элементов классической дидактики высшей школы в направлении *дестабилизации* проявляются в максимальной гибкости и нелинейности организационных форм производства и социальной сферы, что приводит ко все большему проникновению нелинейных процессов в дидактические основания высшего образования. Эксперименты по введению модульно-рейтинговой системы обучения в вузах показывают ее значительный потенциал, связанный с высокой степенью адаптивности к изменяющимся внешним условиям и потребностям рынка труда.

Согласно постнеклассической картине мира, на каждом из этапов система сохраняет свою *открытость*. Обмен с внешней средой, изменение типа самоорганизации – качественная

трансформация системы. Могут существовать фазовые переходы. На этих этапах прежняя организованность нарушается, рвутся внутренние связи системы, и она вступает в полосу динамического хаоса. На этапах фазовых переходов имеется спектр возможных направлений развития системы. Возможны упрощение системы, ее гибель, разрушение. Но возможны и сценарии возникновения новых уровней организации, переводящих систему в качественно новое состояние саморазвития. Системное качество целого важно, но важно понимать, видеть изменения типа системной целостности по мере развития системы.

Наиболее ярким направлением трансформации базисных элементов классической дидактики, связанным с идеей открытости образования как системы, выступает *обогащение.* Так, обогащением становится возникновение современных дидактических вопросов, дополняющих уже существующие: «Чему учить?», «Как учить?», «Зачем учить?», «Кого учить?». Изменения, происходящие сегодня в мире: ускорение темпов жизни, возникновение и скорое отмирание новых профессий и типов занятости – ставят вопрос об образовательных результатах и способах их измерения. Пользуясь терминологической рамкой постнеклассической дидактики, новые вопросы можно сформулировать таким образом: «Каковы образовательные стратегии?», «Каковы образовательные результаты?», «Как измерить образовательный результат?»,

«Какие компетенции формируются?», «Каким должен быть процесс обучения, чтобы формировались компетенции?», «Какова архитектура нелинейного процесса обучения?», «Кто учит?», «Кто учится?» и т. д.

Также обогащаются в постнеклассический период развития дидактики основные дидактические закономерности. Специфику классических дидактических закономерностей характеризует зависимость между преподаванием, учением и содержанием образования. Известно, что дидактические закономерности не зависят от содержания отдельных учебных предметов в высшей школе. В классической дидактике высшей школы среди основных приводятся следующие закономерности: зависимость обучения от социального заказа и общественных условий, социально-формирующий и воспитывающий характер обучения в высшей школе, зависимость эффективности обучения от активности студентов и от целенаправленного формирования отношения их к учению и т. д. Безусловно, часть из них подтверждены временем, их актуальность сохраняется.

Закономерности обучения в дидактике рассматриваются как

объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Внешние закономерности процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий социально-экономической и политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования. Этот вид закономерностей по-прежнему сохраняет свою значимость, поскольку подчеркивает исторический характер обучения в высшей школе.

Внутренние закономерности процесса обучения – связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т. е. это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом. Так, в классическом понимании одна из базовых закономерностей дидактики указывает на то, что обучающая деятельность преподавателя носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие может быть положительным или отрицательным, иметь большую или меньшую силу, зависеть от условий, в которых протекает обучение. В постнеклассической дидактике несколько иначе рассматривается вопрос о «воспитательном воздействии» преподавателей на студентов в процессе обучения. Несомненно, общепризнано наличие воспитательной функции обучения, однако сегодня в дидактике высшей школы воспитание принято определять как содействие самовоспитанию, саморазвитию студентов средствами обучения, а ни в коем случае не «воздействие» на них. Вопрос о воспитании профессионала рассматривается через компетентность как единый образовательный результат, интегрирующий и воспитательные, и образовательные достижения.

Другая классическая дидактическая закономерность устанавливает зависимость между взаимодействием преподавателя и студента и результатами обучения. Обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство. В постнеклассической дидактике возникло частное проявление этой закономерности – между активностью студента и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность студента, тем выше качество обучения.

Классика дидактики утверждает, что прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и новый материал. Сегодня эту закономерность связывают не столько с систематическим повторением материала, что само по себе уже утрачивает свое значение, сколько с

расширением у студентов опыта решения профессиональных задач, через применение проектных, исследовательских методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.

К числу закономерностей, возникших относительно недавно, в постнеклассический период, в дидактике высшей школы называют моделирование (воссоздание) в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалистов. Разработанная А. А. Вербицким[76] теория контекстного обучения позволила теоретически обосновать данную закономерность, которая сегодня по праву может считаться одной из центральных в дидактике высшей школы.

Происходит процесс активной трансформации классических принципов дидактики. Фундаментализация вузовского обучения эволюционирует от стремления к освоению энциклопедического набора знаний из различных областей к овладению фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений. В постнеклассической дидактике фундаментализация образования также означает концентрацию учебного материала и формирующегося у студентов когнитивного опыта вокруг основных категорий, освоение которых необходимо для решения профессиональных задач, возникает дополнительность образования, характеризующая взаимодействие различных форм знания: обыденного, научного (явного и неявного).

Постнеклассическая рациональность меняет традиционное понимание причинности в научных исследованиях. В рамках постнеклассики *причинность* рассматривается в качестве превращения возможности в действительность и в качестве целевой причинности. Согласно В. С. Степину, целевая причинность, с одной стороны, выступает характеристикой саморегуляции и воспроизводства системы, с другой стороны, она может определять направленность развития.[77]

Направленность развития дидактики диктует такие направления ее трансформации, как эволюция и рутинизация. *Эволюция* классических форм организации обучения в высшей школе и организационных форм обучения (лабораторная работа, практика, стажировка, НИРС и т. д.), содержания образования в вузе также является результатом трансформации базисных элементов классической дидактики. Классическая лекция эволюционизирует в следующие формы: лекция-диалог, лекция-визуализация, лекция-проблематизация и т. д. Практика приобретает характер непрерывной стажировки, мастер-классы обеспечивают практикоориентированность процесса обучения. В

меньшей степени эволюции подвержено содержание вузовского образования, вследствие нормативного характера ГОСов ВПО. Перспективным направлением эволюции содержания обучения в вузе представляется построение его на основе профессиональных задач. При этом содержание обучения разворачивается из постановки задачи перед обучающимися. Задача может быть сформулирована непосредственно, может быть подана как проблема. В этом случае обучающиеся сами формулируют задачи, требующие решения. Задачи могут быть выделены студентами из предоставленной им информации. Первичный анализ, критика, интерпретация ведут к трансформации обучающего текста посредством ценностного обмена мнениями, оценки с личностных позиций: собственного опыта, ценностных ориентации и пр. Идеи и концепции перерабатываются в терминологический словарь с целью объяснения, обсуждения. Следующий этап – действие и решение. Их также можно и нужно рассматривать как элементы содержания образования. Они представляют собой информацию, которая оформлена в виде суждения, проекта, программы. Следующим этапом обучения становится обсуждение, презентация, рефлексия.

Описывая значительные изменения, которые произошли в дидактике высшей школы, нельзя не признать и тот факт, что ряд ее базисных элементов оказался подвержен *рутинизации.* Наиболее ярко рутинизация проявляется в выборе методов обучения в высшей школе. Методы обучения в их традиционных вариантах: лекция, рассказ, показ-демонстрация, объяснение, беседа и др. По источникам и способам передачи информации в классической дидактике выделены и до сих пор остаются актуальными словесные, наглядные и практические методы. В зависимости от характера дидактических задач выделяют методы приобретения знаний; методы формирования умений и навыков, методы формирования творческой деятельности; методы контроля знаний, умений и навыков. В соответствии с характером познавательной деятельности студентов выделяют объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, эвристические (частично поисковые) и исследовательские методы. Медленная трансформация методов обучения связана с их высокой воспроизводимостью, значительной эффективностью и глубиной стереотипов профессиональной деятельности преподавателей вузов.

Междисциплинарность как основа постнеклассической методологии порождает сращивание теоретических и экспериментальных, прикладных и фундаментальных исследований, интенсификацию связей между ними. Объектами

исследования становятся настолько сложные системы, что без междисциплинарности эффектов их системности можно и не обнаружить. Взаимодействие ученого с исследуемой системой протекает таким образом, что он как бы включается в нее, видоизменяя поле ее возможных состояний. Грань между искусственным и естественным стирается, искусственный вариант рассматривается как один из сценариев естественного.

Рост значения инноваций в развитии экономики, включение процессов получения и обновления знания во все производственные и общественные процессы приводят к необходимости ориентации современной дидактики высшей школы на активное внедрение научных достижений в образовательный процесс, применение инновационных образовательных технологий. Такое направление изменений базисных элементов классической дидактики можно назвать *диффузией.* Многократные, зачастую непредсказуемые изменения технологий (в том числе и социальных, гуманитарных технологий) за короткие промежутки времени повышают требования к мобильности всего образовательного процесса, и прежде всего его субъектов – студентов и преподавателей.

В постклассический период происходит смена основ социального позиционирования: от материального капитала и однократно освоенной профессии – к социальному капиталу и способности к адаптации, устаревание классического «образования для жизни» и переход к «образованию через всю жизнь». В этих условиях дополняется ответ на вопрос «Кого учить?». В орбиту дидактики высшей школы попадают не только студенты, но и специалисты, уже имеющие профессиональное образование, – образование становится непрерывным.

Поскольку объектами исследования в постнеклассических теориях становятся системы саморазвивающиеся, наука предполагает историчность системного, комплексного состояния объекта, вариативность его поведения и *описание сценариев* его развития в точках бифуркации. Теория строится как теоретическое описание на основе аппроксимации (от лат. *approximo* – приближаюсь), происходит замена одних объектов другими, в том или ином смысле близкими к исходным. Аппроксимация позволяет исследовать характеристики и качественные свойства объекта, сводя задачу к изучению более простых или более удобных объектов (например, таких, характеристики которых легко вычисляются или свойства которых уже известны), схематизации, исторической реконструкции. В этой связи можно выделить широко распространенную в дидактике практику уточнения,

конкретизации понятий применительно к различным социокультурным условиям. В современных условиях, когда образование, отвечая на вызовы времени, изменяется кардинально, возникает *ротация* как направление трансформации базисных элементов классической дидактики высшей школы. Проявляется она прежде всего на терминологическом уровне. К базовым категориям классической дидактики высшей школы относятся понятия: обучение, преподавание, воспитание, развитие, образование, самообразование, принцип обучения, метод обучения, организационная форма обучения, средство обучения, модель специалиста, профессиограмма. В постнеклассический период прочно заняли свое место в дидактических исследованиях другие понятия: сопровождение, практикоориентированность, нелинейность, модульность, компетентность, достижения, успех, мобильность, конкурентоспособность, рейтинг, кредит, учебно-профессиональные задачи, учебная информация, кейс, проект и т. д.

Кроме того, происходит ротация основных дидактических отношений. В классической дидактике важными считались отношения «студент – изучаемый материал», эти отношения во многом определяли специфику традиционной высшей школы, подчеркивали значительную роль процесса учения, самостоятельной работы студентов с учебной информацией. В постнеклассический период в дидактике высшей школы эти дидактические отношения заменяются отношениями «студент – учебно-профессиональная задача», «студент – учебный проект», что подчеркивает ориентацию процесса обучения в высшей школе на контекстно-компетентностный подход.

Социокультурные основания, которые приводят к трансформации дидактики высшей школы как научной теории, в постнеклассической перспективе обусловливают основные стратегические направления изменений. Среди основных тенденций этого процесса стоит отметить антропологизацию дидактики, переход от нормативной (модальность долженствования) к поддерживающей сущности ее принципов, от методов и технологий к стратегиям обучения, а также трансформацию линейного в нелинейное, архитектурное построение образовательного процесса. Кроме того, происходит снижение роли формального образования и возрастает значение самостоятельности, самоопределения студентов в процессе информального и неформального образования. Таким образом, указанные тенденции позволяют говорить о перспективах трансформации дидактического знания в логике

постнеклассической рациональности.

Подводя итоги, важно отметить:

• Особенности постнеклассической рациональности: объектами исследования становятся сложные саморазвивающиеся системы; распространяется вариативность, нелинейность, синергетическая картина мира, междисциплинарность и т. д.

• Трансформация дидактики высшей школы – это изменение содержания, вида, формы и существенных свойств ее базисных элементов. Трансформация предполагает преемственность основных базисных элементов теории, подчеркивает вероятностный характер изменений, приводит к возникновению качественно нового дидактического знания – постнеклассического.

• Причины трансформации дидактики высшей школы: антропологизация, информатизация, глобализация, коммерциализация науки, распространение идей синергетики и постнеклассической научной рациональности.

• Направлениями трансформации дидактики высшей школы выступают: дестабилизация, обогащение, эволюция, рутинизация, диффузия, ротация.

• Постнеклассическая дидактика высшей школы выдвигает следующие идеи: обучение рассматривается как сложный саморазвивающийся открытый нелинейный процесс; на первый план выходит дидактическое отношение «студент – учебно-профессиональная задача»; меняются функции преподавателя (от обучения к сопровождению, от отбора учебной информации и организации ее усвоения студентами к систематизации их субъектного опыта); обновляется содержание ведущих дидактических принципов, форм, методов, технологий и т. д.

Вопросы и задания:

1. Выделите наиболее значимые причины постнеклассической трансформации дидактики высшей школы.

2. Назовите основные характеристики постнеклассической науки и соответствующие им проявления в развитии современной дидактики высшей школы.

3. В чем суть противоречий между неклассической и постнеклассической дидактикой высшей школы?

4. Предложите свои критерии для сравнения характеристик дидактики высшей школы разных периодов.

5. Заполните сравнительную таблицу:

Трансформация дидактики высшей школы: от классики к постнеклассике:

Критерии сравнения	*Классическая дидактика*	*Неклассическая дидактика*	*Постнеклассическая дидактика*

Лекция 6
Сценарии трансформации дидактики высшей школы: антропологизация, информатизация, индивидуализация обучения и т. д.

Как спрогнозировать будущее состояние дидактики высшей школы? Как рассматриваются сценарии в образовании, как они разрабатываются, моделируются?

Перемены становятся приметой нашего времени. Все сферы жизни современного общества (образование и наука не исключение) находятся сегодня в условиях поиска и апробации моделей, адекватных жизненным реалиям и вызовам времени. Говоря о переменах, происходящих в высшем образовании, философы, социологи, педагоги, экономисты подчеркивают социокультурную природу этих изменений, их объективный характер, связь с развитием экономики, рынка труда, форм и типов занятости населения, информатизацией и глобализацией. Теория и практика обучения в высшей школе более других отраслей педагогики заинтересована в разработке научно обоснованных подходов к прогнозированию и сценированию трансформаций образовательного процесса вуза в настоящем и будущем. Для современности характерна вероятностная природа социальных изменений, их хаотичность, отсутствие жесткого детерминизма, нелинейность процессов, происходящих в современном обществе. Изучение такого рода трансформаций сталкивается с необходимостью выработки адекватной методологии, позволяющей максимально точно спрогнозировать варианты развития событий и на их основе разработать сценарии перехода от существующих моделей обучения в высшей школе к новым, которые будут результативны в условиях будущего.

На наш взгляд, методологическим инструментом педагогического прогнозирования может стать сценарное моделирование, широко применяющееся в экономике и управлении. Сценарное моделирование – это один из наиболее эффективных системных инструментов стратегического менеджмента вообще и стратегического анализа в частности. В образовательной сфере этот метод нацелен на создание наиболее адекватного, богатого деталями видения будущего объекта, системы или процесса, из которого затем будут выращиваться все

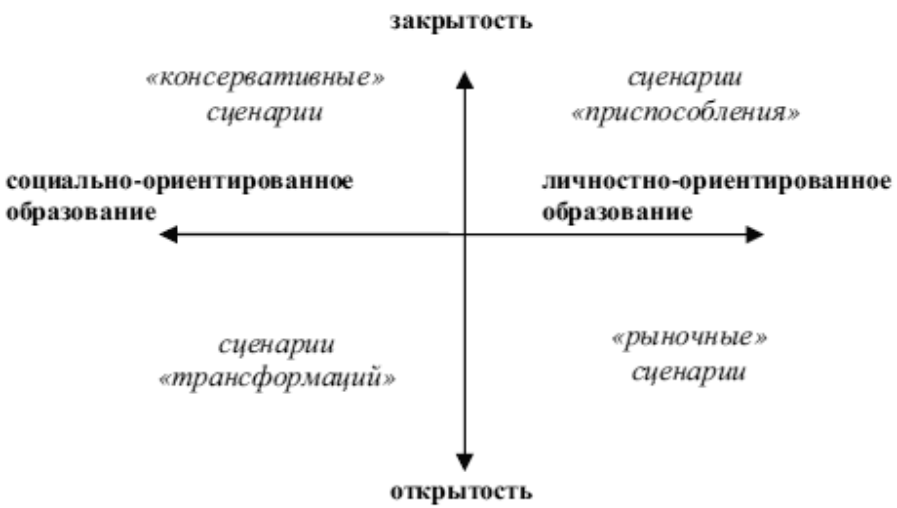
остальные компоненты образовательной стратегии. Основной задачей сценарного метода является выработка общего понимания возможных вариантов развития образовательного процесса, которое позволит вузам осуществить обоснованный выбор сценария и согласованно действовать для достижения своих главных стратегических целей.

Сценарный подход активно используется в экономическом моделировании, теории управления, стратегическом планировании. Он позволяет оценить будущее состояние компании, организации, процесса и т. п., зависящих от сочетания ряда неопределенностей, а также сделать предположения о поведении этих неопределенностей и вариантах их сочетания в будущем.

Развернутые альтернативы организации образовательного процесса, каждая из которых реализуется при исполнении определенного сценария, являются отличительной характеристикой постнеклассического этапа развития науки. В отличие от классического прогнозирования, которое строится на выявлении всех последствий текущей ситуации, сценирование прожективно, т. е. то, что случится, предсказывается и проектируется одновременно. Сценарии – это паттерны или образцы действий, последовательно реализующиеся одно за другим в ходе взаимодействия участников образовательного процесса. Количество сценариев, отражающих возможные учебные ситуации, встречающиеся в реальной жизни, огромно. В каждом сценарии средства выполнения действий могут варьироваться по обстоятельствам. А. Ю. Уваров уточняет: «Сценарий – это детальный прототип чего-либо. С первой попытки хороший сценарий удается редко. Для получения качественного сценария необходимо подготовить не менее двух-трех редакций, т. е. вариантов сценария. Разработка сценариев – это одна из процедур педагогического дизайна»[78]. По мере того как образовательный процесс усложняется, особенно в результате использования инновационных технологий, педагогический дизайн приобретает все большее значение.

Ян-Мишел Соссуа (Jean-Michel Saussois)[79] рассматривает сценарии как «идеальные модели» развития чего-либо, выделяет основные характеристики сценариев и предлагает шаги по их разработке, руководствуясь востребованностью этих сценариев в обществе и их ценностью для образовательной сферы. Он говорит, что процесс разработки сценариев похож на процесс составления географической карты и соотнесения ее с соответствующей территорией. Сценарии являются тенденцеобразующими по своей природе. Ян-Мишел Соссуа

предлагает двумерную рамку, с помощью которой можно анализировать и предугадывать появление и развитие тех или иных тенденций в образовании в соответствии с изменением общественной ценности образования и реализацией образованием функции предоставления образовательных услуг для удовлетворения образовательных потребностей населения. Ось «ценностных изменений» имеет две полярные точки – «социально-ориентированное образование» и «личностно-ориентиро-ванное образование», когда обучающиеся рассматриваются как «клиенты», т. е. потребители образовательных услуг. Ось «предоставление образовательных услуг» имеет также две полярные точки в соответствии с разделением образовательных учреждений на два типа – «открытая система» и «закрытая система». Четыре получившихся на пересечении двух осей квадрата/сектора соответствуют тому или иному виду сценария: «консервативные» сценарии (социально-ориентированное образование + образовательное учреждение как закрытая система), сценарии «приспособления» (личностно-ориентированное образование + образовательное учреждение как закрытая система), сценарии «трансформаций» (социально-ориентированное образование + образовательное учреждение как открытая система) и «рыночные» сценарии (личностно-ориентированное образование + образовательное учреждение как открытая система).



Сценарии развития образования

Такая схематизация позволяет при разработке сценариев организации образовательного процесса в перспективе, с одной

стороны, учитывать их потенциальную востребованность в обществе за счет изучения влияния факторов общественного развития, изменяющих типы общения, формы коммуникации людей, их образ жизни и т. д. С другой стороны, создает условия для повышения ценности перспективных сценариев развития образования для самой образовательной сферы (их инновационность, оптимальность, продуктивность, прогностичность, устойчивость к сбоям и т. д.). Способность сценариев к формированию тенденций представляется нам наиболее значимой их характеристикой, которая подчеркивает ориентацию сценарного подхода в образовании на прогнозирование будущего, без которого принципиально невозможно проектирование образовательных систем в настоящем. Стратегический характер сценирования вполне соответствует общей направленности социальных трансформаций XXI в.

Райл Миллер (Riel Miller)80 предупреждает о необходимости учета скорости и сложности происходящих в обществе изменений при Сценарии будущего развития сферы школьного образования…

разработке сценариев. Он указывает на две основные проблемы, связанные с аккуратностью разработки сценариев. Во-первых, это выбор методов прогнозирования, которые зависят от экстраполяции прошлого, и, во-вторых, это важность «удержания» других альтернатив, которые не вошли в определенный сценарий, которые менее вероятны, но все же возможны и потенциально более желательны. Поэтому, считает Р. Миллер, сценарный подход следует сочетать с «вероятностным» подходом *(possibility-space approach)*.

Описывая алгоритм осуществления сценарного метода в гуманитарном знании, В. Феллер указывает на следующие восемь шагов. Первый шаг связан с рассмотрением предшествующего периода развития сценируемой системы, решается вопрос о том, «каким образом страна, отрасль или иной объект прогнозирования «оттуда» попали «сюда», производится как бы разгон в будущее из истории ближайших десятилетий». Второй шаг направлен на анализ движущих сил развития сценариев: политических, экономических, социкультурных и т. д., рассматривается современное состояние этих движущих сил и потенциал их развития в будущем. Это позволяет определить стратегические направления развития и учитывать их в дальнейшем при написании сценариев. Третий шаг предполагает знакомство с факторами, оказывающими влияние на сценируемые объекты: прежде всего ведущими, т. е. теми, действия которых

могут приводить к смене сценария. Далее исследуются «ограничители», т. е. то, что в перспективе может помешать развитию объекта сценирования. Например, такими ограничителями могут стать: уровень правовой культуры российского общества, технологическая оснащенность системы высшего образования, готовность преподавателей вузов к реализации современных технологий, мотивация населения на получение высшего образования и т. д. Задачей пятого шага является определение так называемых «предопределенных исходов», таких как экономические, социальные, демографические проблемы в России в прогнозируемый период, которые при любом раскладе (сценарии) будут «на выходе», т. е. в том самом прогнозируемом будущем. Если все эти пять шагов можно обозначить как предварительную подготовку к разработке сценариев, то шестой шаг непосредственно связан с сочинением (а на самом деле – выращиванием в собственном воображении) прогнозных сценариев развития объекта (системы). Затем готовый набор сценариев (их должно быть несколько) анализируется, происходит их «очистка», «доработка», исследование влияния отдельных факторов на каждый из сценариев. В качестве восьмого, заключительного, шага очень полезно рассмотреть и «сюрпризы», которые «независимо от своего характера, дают толчок переменам», проверить сценарий на устойчивость, определить возможные угрозы развитию объекта. Таким образом, используя данный алгоритм сценарного моделирования, по образному выражению В. Феллера, «можно заглянуть в "зеркало будущего"».[80]

Основываясь на материалах научных дискуссий последних лет о тех изменениях, которые происходят в образовании, можно выделить несколько основных идей для разработки сценария трансформаций дидактики высшей школы как научной теории.

Историко-педагогический анализ предшествующего периода развития дидактики высшей школы показывает, что господствующая в середине XX в. знаниево-ориентированная парадигма в 70-80-е гг. сменилась культурологической[81]. Высшее профессиональное образование представляло собой систему передачи специальных знаний в определенном секторе деятельности. В дальнейшем произошло переосмысление целей обучения: от передачи студентам системы профессиональных знаний и предметных способов деятельности к относительно самостоятельному освоению ими педагогически адаптированного социально-профессионального опыта. В наши дни развитие культурологической парадигмы привело к пониманию важности максимальной активности студентов в процессе обучения,

развитию идей компетентностного подхода, утверждающего важность овладения обучающимися универсальными способами действий, обеспечивающими решение практических задач. Дидактика высшей школы соответствовала той экономической модели, которая существовала, профессиональные знания были ценны сами по себе, поскольку были стабильны.

Направления трансформации дидактики определяются тенденциями развития экономики, науки, культуры, инновационными процессами в образовании. Всеобщая доступность глобальной информации, ускорение темпов развития и интенсификация использования информационных и информационно-коммуникационных технологий приводят к тому, что человек вынужден функционировать в условиях непредсказуемых ситуаций и стратегий. Все это требует от выпускников вузов самостоятельности, мобильности, гибкости, ответственности, готовности к принятию решений в условиях неопределенности.

Среди основных факторов, оказывающих влияние на изменение дидактики, ученые называют переоценку ценностей в образовании. Гуманитарный и аксиологический смысл образования в современных условиях возрастает, образование рассматривается как «показатель социального благополучия общества и государства»[82]. «Образование выступает непроизводительным ресурсом экономики»[83], налицо связь между устройством экономики и организацией образовательных ресурсов, смена экономических стратегий приводит к изменениям в образовании. Информация и знания постепенно становятся важным продуктом человеческой деятельности, распространяются технологии, базирующиеся на знаниях, возрастает значимость производства нового знания. Образовательное пространство приобретает свойства открытого, становится «образованием без границ». Кроме того, важным фактором изменений являются достижения самой дидактической теории и практики. Происходит распространение технологического подхода в обучении, «теоретически обоснована совокупность процедур конструирования учебного процесса, представлены технологические характеристики всех основных дидактических элементов, произошла их систематизация».[84]

Своеобразным «ограничителем» развития дидактики является противоречие между сильной дидактической традицией (предметоцентрический подход) и необходимостью разработки дидактической модели образования в информационном обществе. Также невысоким остается уровень технического оснащения большинства вузов, несовершенна система подготовки

преподавателей для высшей школы.

Несмотря на указанные ограничения, «вызовы времени» позволяют судить о перспективах развития общества, влияющих на образовательные трансформации. Е. *Я.* Коган, Н. Ю. Посталюк определяют важнейшие «вызовы XXI века»[85]. Во-первых, глобализация, которая приведет к объединению ресурсов, организации их свободного движения между странами и потребует согласования и принятия единой системы оценки профессиональной компетентности специалистов, взаимозачетов, признания дипломов и т. д. Во-вторых, массовая доступность информационных сетей, стимулирующая высокую степень самостоятельности студентов в освоении нового знания и новых практик. И, наконец, развитие «экономики знаний», рост конкуренции технологий, которые приведут к созданию мощного сектора коммерциализации знаний. Рост информационных потоков и технологий уже не остановить, разрабатываются качественно иные программные продукты, в мире происходят интеграционные процессы, глобализация социально-экономических систем. Высшее профессиональное образование призвано этим тенденциям соответствовать.

Что же происходит или произойдет с дидактикой высшей школы в обозримом будущем? По мнению А. И. Умана, теория обучения движется в сторону «антропологизации» и предполагает ее «очеловечивание», смещение акцента с проблем обучения, когда во главу угла ставится предметная составляющая, на проблемы развития субъектов образовательного процесса, на механизмы, гармонизирующие их отношения в обучении[86]. Дидактика дифференцируется внутри себя самой, в ней выделяются более частные теории: средовая дидактика – теория обучения, рассматривающая весь комплекс средств обучения, образующих образовательную среду; дидактика учащегося – теория обучения, основанная на характеристике и факторах учебной деятельности обучающихся; дидактика деятельности учителя, рассматривающая специфику деятельности преподавателя в новых условиях.

И. М. Осмоловская связывает будущее дидактики с усилением роли самостоятельной деятельности обучающегося и изменением функций процесса обучения («ориентирующая, презентационная, систематизирующая»)[87]. На первый план выходят действия студента в информационно-образовательной среде, преподаватель помогает в ней сориентироваться, презентует способы деятельности для достижения конкретных результатов, при этом идет работа с уже имеющимися у студентов представлениями. Задача преподавателя – систематизировать эти

представления, обучить студентов работе с информацией, сконструировать информационно-образовательную среду. По мнению И. М. Осмоловской, в будущем произойдет значительное увеличение влияния информационно-образовательной среды на результат обучения, оно будет вполне сопоставимо с влиянием личности преподавателя. В дидактической теории происходят изменения в принципах обучения. Появляются новые принципы – принцип организации деятельности учащихся в информационно-образовательной среде, принцип вариативности образования. Расширяется принцип научности (за счет необходимости критически оценивать информацию, отделять научную информацию от обыденной и т. д.). Принцип систематичности заменяется принципом системности: за счет открытости информационно-образовательной среды систематичность обеспечить практически невозможно, а вот приведение знаний в систему необходимо. Особое значение в новых условиях приобретает принцип наглядности, появляется интерактивная наглядность, которая выступает ресурсом организации самостоятельной работы студентов (веб-квесты, тренажеры, симуляторы и т. д.). Важную роль приобретают такие категории дидактики, как «цель образования», «учебная задача» и «образовательный результат», происходит разработка образовательных результатов, которые будут ценны в будущем, – профессиональных компетенций выпускников.

Вместе с тем необходимо отметить, что перечисленные выше черты сценария дидактики будущего еще нуждаются в уточнении и конкретизации с учетом историко-педагогического контекста трансформации дидактической теории высшей школы. Для качества сценарного моделирования определяющее значение имеет теоретическое обоснование направлений развития образования вообще и дидактики в частности и поиск их взаимосвязи, точек пересечения различных сценариев. Это должен быть не просто набор разных картин дидактики будущего (антропологизация, информатизация, индивидуализация обучения и т. д.), они неразрывно связаны друг с другом, поэтому важно определить, какой из вариантов раньше других станет реальностью.

Таким образом, можно констатировать:

• Сценарное моделирование в педагогике направлено на создание наиболее адекватного, богатого деталями видения будущего образования, которое потом становится основой образовательной стратегии.

• Сценарное моделирование предусматривает восемь шагов: от исследования предшествующего этапа развития сценируемого

объекта до проверки сценария на устойчивость.

• Сценарии трансформации дидактики высшей школы связаны с переходом от знаниево-ориентированной парадигмы к культурологической, с развитием нелинейных форм организации обучения в условиях «экономики знаний». Под влиянием совокупности факторов дидактика дифференцируется, в ней выделяются частные теории: средовая дидактика, или дидактика средств обучения; дидактика учебной деятельности студентов; дидактика преподавателя. В содержании дидактических закономерностей и принципов происходят изменения, связанные с антропологизацией, информатизацией, индивидуализацией обучения. Каждый из сценариев предполагает свою трактовку базисных элементов дидактики высшей школы.

Вопросы и задания:

1. Определите общее и особенное в прогнозировании и сценировании.
2. Докажите или опровергните утверждение: «Современная наука должна быть не просто актуальной, она должна уметь предсказывать будущее и создавать его».
3. Предложите свой сценарий развития теории обучения, исходя из перспектив развития высшего образования.

Генезис базисных элементов дидактики высшей школы

«Зачем учить?»

1. Категория «цель обучения» в дидактике высшей школы (классический, неклассический, постнеклассический этап).

2. Цели высшего образования и цели профессиональной подготовки: проблема согласования.

3. Компетентностный подход к проектированию целей обучения в высшей школе: постнеклассическая экспертиза.

4. Субъекты целеполагания в современной высшей школе.

Вопросы и задания:

1. Установите соответствие между основными характеристиками этапа развития дидактики (классический, неклассический, постнеклассический) и подходами к определению целей обучения в высшей школе.

2. Выделите основные характеристики целеполагания в «жестких» и «мягких» моделях обучения. К какой из этих моделей относится компетентностной подход? Проведите экспертизу и составьте экспертное заключение о перспективах развития компетентностного подхода в рамках «мягких» моделей обучения.

3. Подготовьтесь к участию в дебатах на тему «"Рынкоцентрическая" и «наукоцентрическая» модель определения целей обучения в вузе: угрозы и преимущества».

Текст № 1. Фрагмент из учебного пособия С. Д. Смирнова «Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности»[88]

Цели образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности. Именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания. Останавливаясь на тех или иных методах обучения, мы фактически отвечаем на вопрос «Как учить?»; строя содержание учебного плана, учебного предмета или отдельного занятия, мы отвечаем на вопрос «Чему учить?». Формулирование педагогических целей отвечает на вопрос «Для чего учить?»; какие задачи (профессиональные, жизненные, предметные, этические, эстетические) должен уметь решать студент с помощью полученных знаний, умений, навыков, убеждений, установок и т. п.

В реальной педагогической практике цели часто вообще не рефлекс ируются и не описываются. В других случаях указываются цели слишком общие и неопределенные – обеспечить фундаментальную подготовку в такой-то области,

научить творчески применять знания на практике и т. п. Но чаще всего описание целей подменяется простым указанием на содержание обучения и воспитания, перечнем знаний, умений, убеждений, которые должен приобрести учащийся. Разумеется, овладение конкретным знанием или умением может выступить в качестве промежуточной педагогической цели, но только в том случае, если будут заданы способы оценки фактического достижения этой цели, т. е. способы определения того, действительно ли учащийся овладел этими знаниями и умениями.

В. П. Беспалько называет способ описания педагогических целей, отвечающий этому требованию, диагностичным заданием цели. Он также предложил качественную шкалу для оценки уровня усвоения знаний и умений в зависимости от того, какой вид деятельности они могут информационно обеспечить: 1) узнавание информации; 2) воспроизведение информации; 3) совершение продуктивной деятельности по усвоенному алгоритму (репродуктивная деятельность); 4) осуществление продуктивной деятельности на основе самостоятельно построенной программы (творческая деятельность).

Для более полного и дифференцированного описания целей, а также для обеспечения диагностичности они с самого начала должны формулироваться на языке тех задач, для решения которых необходимы подлежащие усвоению знания, умения, убеждения, эстетические чувства и т. д. Такой операциональный способ задания целей требует владения специальной методологией, которая находится сейчас в стадии разработки. Совокупность финальных целей (перечень задач, которые должен уметь решать специалист по завершении обучения) получила название модель (профиль) специалиста.

Приведем некоторые другие классификации целей образования. Самая общая из них выделяет цели обучения и цели воспитания, при этом, как справедливо отмечает Л. М. Фридман, цели обучения сами выступают как средство достижения целей воспитания, являющихся основными целями любого образовательного процесса. Иногда к целям воспитания и обучения добавляют цели развития, имея в виду хорошо известный в психологии факт несовпадения обучения и развития, обнаруживающийся прежде всего при анализе результатов обучения.

На примере целей воспитания особенно отчетливо видна социально-историческая природа педагогических целей. Еще недавно отечественная педагогика рассматривала в качестве целей воспитания формирование личности нового человека в

соответствии с критериями, зафиксированными в моральном кодексе строителя коммунизма (включавшем, в частности, непримиримость к врагам коммунизма). В последние годы «новое педагогическое мышление» склоняется к пониманию воспитания скорее как создания условий для саморазвития, самовоспитания личности. В этом случае цели воспитания не могут иметь характер конкретного идеала, по образцу которого воспитатель стремится сформировать личность воспитанника, даже если место морального кодекса строителя коммунизма займут более приемлемые христианские заповеди.

В соответствии с новой парадигмой (отнюдь, впрочем, не общепринятой) цели воспитания должны, прежде всего, заключаться в создании условий, необходимых для максимально полного освоения личностью материальной культуры и духовных ценностей, накопленных человечеством. Вторая важнейшая цель воспитания – помощь воспитуемому в раскрытии его внутренних потенций, в движении по пути самореализации (самоактуализации – в терминах гуманистической психологии). Третья цель, без которой невозможно достижение двух первых, – стимулирование познания человеком самого себя, выработка индивидуального стиля жизни и деятельности. В любом случае цели воспитания, принимаемые педагогом, не могут быть директивными, они могут только полнее раскрывать поле выбора перед воспитанником и последствия того или иного выбора. Право же выбора всегда остается за личностью.

Цели обучения и воспитания могут анализироваться не только педагогом, но и учащимися. Педагогический процесс всегда носит двусторонний и двунаправленный характер, и анализ учебных и воспитательных (самовоспитательных) целей, которые ставит перед собой «объект» педагогического воздействия, не менее (если не более) важен, чем анализ целей педагога. Как отмечает А. К. Маркова, уровень развития процессов целеполагания выступает важнейшим показателем сформированности учебной деятельности. Речь идет о качестве целей (новизна, нестандартность, гибкость, устойчивость), их обоснованности и реалистичности, способности преодолевать препятствия на пути их достижения и т. п.

Еще большую роль играет самостоятельная постановка целей в процессе самовоспитания. Она знаменует собой начало принципиально нового этапа в развитии личности и становится возможной лишь при достаточно высоком уровне самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте. Формирование у учащегося способности к целеполаганию и достижению поставленных целей является, в свою очередь, важной

педагогической целью преподавателя. В исследовании Р. Р. Бибриха и И. А. Васильева показано, что в ходе вузовского обучения у студентов происходит изменение взаимодействия учебных целей и мотивов, в ходе которого формируются внутренние мотивы учебной деятельности, в частности познавательные и профессиональные. Важнейшим фактором интенсификации этого процесса оказалась возможность самостоятельной постановки учебных целей студентами.

Тесная связь целей с мотивами деятельности еще раз говорит об интегральной природе педагогических целей, фактическом синтезе в них воспитательных и учебных составляющих при доминировании первых. Совокупность педагогических целей, способ их взаимосвязи и соотношения в них учебных и воспитательных компонентов и составляет то, что можно назвать педагогической системой.

Другими основаниями для классификации целей выступают:

– мера их общности (глобальные, общие и частные цели);

– отношение к образовательным структурам, отвечающим за их постановку и достижение (государственные – фиксируемые в государственных образовательных стандартах; общевузовские, факультетские, кафедральные цели);

– подструктуры личности, на развитие которых они ориентируются (цели развития потребностно-мотивационной, эмоциональной, волевой, познавательной сфер личности);

– язык описания целей (предметно-понятийный или предметно-деятельностный).

Широкую известность получили две таксономии учебных целей, или задач, предложенные Б. Блумом. Первая таксономия, охватывающая когнитивную область, включала в себя шесть категорий целей с их внутренним разделением:

1) знание (конкретного материала, терминологии, фактов, определений, критериев и т. д.);

2) понимание (объяснение, интерпретация, экстраполяция);

3) применение;

4) анализ (взаимосвязей, принципов построения);

5) синтез (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений);

6) оценка (суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев).

Вторая таксономия, охватывающая аффективную сферу, включала пять категорий целей, принципы выделения которых были еще менее очевидными. Главный недостаток блумовской таксономии в том, что учебные цели обосновываются в терминах, отличных от того, что должен уметь учащийся к концу обучения.

Интересную попытку классификации учебных задач по их «когнитивному составу» предприняла Д. С. Толлингерова. Двадцать семь разновидностей задач она объединила в пять групп:

1) задачи на воспроизведение знаний;

2) задачи, требующие простых мыслительных операций (определение, анализ, синтез, сравнение);

3) задачи, требующие сложных мыслительных операций (интерпретация, аргументация);

4) задачи, требующие для своего решения продуктивного мышления;

5) задачи на продуктивное мышление, с порождением на его основе письменного или устного высказывания.

Автор пытается доказать, что предлагаемая типология исчерпывает все типы задач, встречающихся в современных учебниках.

Наиболее полно разработанной, операционализированной и проявившей свою плодотворность в системе высшего образования следует признать схему построения и реализации педагогических целей, раскрытую в цикле работ, выполненных под руководством Н. Ф. Талызиной. Главным достоинством развиваемого ею подхода является преемственность целей разных уровней, обеспечивающая их синтез в целостную систему, и изначальная прямая связь целей с содержанием обучения. Это достигается за счет синтетического описания целей и содержания обучения на языке задач, которые должен уметь решать учащийся (студент), прошедший курс обучения.

Теоретической основой этого подхода являются психологическая теория деятельности и метод планомерного формирования умственных действий и понятий. Знания понимаются именно как момент движения деятельности, ее отправная точка и результат. Характеристики и свойства знания определяются характером и свойствами той деятельности, в ходе которой они сформировались и которую они могут ориентировать. Соответственно, и сами когнитивные образования должны описываться через деятельность, на языке предметной деятельности. А той структурной составляющей самой деятельности, которая образует замкнутый цикл функционирования знания, является задача (цель, заданная в определенных условиях). Решая задачу, человек обнаруживает достоинства и недостатки своих знаний, умений, навыков, а решив новую задачу, он обогащает свои знания, приобретает новые умения и навыки.

Отсюда вытекает возможность использовать задачи

одновременно как инструмент диагностики и инструмент формирования нового знания. Таким образом, изначально обеспечивается сформулированное выше требование диагностичности задаваемых целей обучения. Следующий шаг исследователя должен состоять в анализе (препарировании) задач, позволяющем выделить те их характеристики или компоненты, которые, прежде всего, определяют качество знания, требуемого для их решения, и качество знания, формирующегося при успешном решении новой задачи. Это вопрос не столько теоретического анализа, сколько конкретных эмпирических исследований на больших выборках испытуемых. Такая работа была проведена в школе П. *Я.* Гальперина в рамках многочисленных исследований по экспериментальному формированию умственных действий и понятий.

Отправной точкой для построения системы педагогических целей применительно к высшему образованию служит модель (профиль) специалиста. Сама по себе модель специалиста не является психолого-педагогическим конструктом. В основе ее содержания лежит, как правило, квалификационная характеристика, в которой фиксируется система требований к работнику, занимающему данный рабочий пост в системе общественного производства. В ней, в частности, описывается назначение данного рабочего поста, основной характер деятельности работника, перечисляется, что он должен знать, уметь, какими личными качествами обладать. Модель специалиста становится инструментом решения психолого-педагогических задач, когда на ее основе строится модель подготовки будущего специалиста, в которой осуществляется проекция требований к специалисту на требования к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, программ, к методам обучения и т. д.

Согласно Н. Ф. Талызиной, первым шагом перехода от модели специалиста к модели его подготовки служит выделение и полное описание типовых задач, которые он должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности. Типовые задачи выстраиваются в иерархию, которая одновременно является иерархией целей высшего образования.

Верхнюю ступень в этой иерархии занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы задачами века. В наше время к числу таких задач можно отнести: экологические задачи (минимизация негативных воздействий на природу производственной и иной

деятельности людей и т. д.); задачи непрерывного послевузовского образования (эффективный поиск, анализ и хранение информации, приложение ее к решению профессиональных проблем и т. д.); задачи, вытекающие из коллективного характера большинства видов современной деятельности (налаживание контактов с другими членами коллектива, планирование и организация совместной деятельности, учет «человеческого фактора» при прогнозировании результатов работы и т. д.).

Второй уровень образуют задачи, специфичные для данной страны. В нашей стране сейчас особенно актуальны задачи, связанные с развитием рыночных отношений (экономическое обоснование проектов, проведение маркетинга, поиск надежных партнеров и финансовых источников, рекламирование товаров и услуг, выход на зарубежный рынок и т. п.). Другой по важности слой задач связан с проблемами межнациональных отношений (учет национальных традиций и обычаев, чуткое отношение к национальным чувствам, адекватное реагирование на любые проявления национализма и шовинизма). Наконец, современный специалист должен уметь решать производственные, управленческие и экономические задачи в условиях демократии, гласности, открытости и религиозной терпимости. Эти новые условия часто меняют сам характер задач по сравнению с тем, как они могли ставиться и решаться в тоталитарном обществе.

Третий уровень – собственно профессиональные задачи; он является самым большим по объему и разнообразию решаемых задач. В самом общем виде эти задачи могут быть разделены практически для любой специальности на три типа: исследовательские задачи (требуют умения планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или сфере деятельности); практические задачи (направленные на получение конкретного результата – построить завод, издать книгу, вылечить больного и т. п.); педагогические задачи (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения).

Каждый из типов задач третьего уровня требует для своего описания специфических профессиональных знаний, которых нет у педагога или психолога. Для добывания этих знаний используется или экспертный метод, когда перечень профессиональных задач составляют специалисты в данной области, а психолог или педагог формулирует экспертам систему требований к такому описанию, или метод включенного наблюдения, когда психолог или педагог приобретает (или уже имеет) вторую специальность и составляет перечень

профессиональных задач, рефлексируя свою собственную деятельность в новом качестве.

На основе анализа всех типов задач и исключения повторяющихся элементов строят модель деятельности специалиста. Но если готовить студентов, ориентируясь на эту модель, то ко времени окончания ими вуза модель в значительной степени устареет. Возникает необходимость в очень сложной работе по выявлению тенденций в изменении характера задач и построении прогностической модели деятельности специалиста. Это может потребовать специальных исследований с участием высококвалифицированных специалистов. Но только на основе прогностической модели можно смело приступать к разработке модели подготовки специалиста. Последняя в окончательном виде включает в себя учебный план (в нем указаны перечень предметов, объем часов, формы отчетности, тип занятий и др.) и развернутые программы отдельных предметов.

Текст №2. Фрагмент из монографии Л. М. Перминовой «Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии»[89]

Образование выполняет ряд базовых функций для человека и тем самым – для общества, и в этом его универсальный характер. Универсальность образования – в обеспечении грамотности, профессионального самоопределения, самопознания и приобщении к культуре. Образование как формирование образа человека (причем уникального и неповторимого) призвано развить тот потенциал, который свойственен каждому человеку, т. е. в данном случае речь идет также об универсальных человеческих характеристиках. К ним, основываясь на данных Х. Гарднера, мы должны отнести формы интеллекта: лингвистическую, логико-математическую, пространственную, двигательную, музыкальную, межличностную и внутриличностную. Следовательно, первичной целью образования является возможность развития всех форм интеллекта в процессе реализации имманентных, универсальных функций образования. Результатом этого является выполнение образованием его миссии по отношению к человеку и обществу, а именно: реализация другой группы функций – человекообразующей, технологической, гуманистической.

Эти зависимости должны быть обеспечены обучением и в обучении. Начало закладывается школьным образованием и обучением, поэтому необходимо сформулировать цели общего образования. Они включают:

– обеспечение каждого ученика базовыми знаниями,

умениями, навыками как способами деятельности, лежащими в основе грамотности человека, его интеллектуального, нравственного, физического и психического развития;

– формирование позитивного учебного опыта личности, позволяющего человеку успешно участвовать в образовании и самообразовании;

– развитие потребности в самообразовании;

– развитие познавательных интересов и способностей, критического мышления, формирование научного мировоззрения;

– ознакомление учащихся с научными основами производства и выработка умений пользоваться простейшими орудиями труда;

– воспитание в духе гуманизма, приоритета общезначимых человеческих ценностей – нравственных, эстетических, экологических, правовых и др.

Эти цели универсальны, они корректируются с учетом не только потребностей сегодняшнего дня, но и перспектив общественного развития. Так, например, явление функциональной грамотности, которое, как показывали социологические и педагогические исследования, было характерно для профессиональной сферы взрослых; в настоящее время обнаружено, что его корни кроются в школьном образовании (Д. Каллен и др.). Это значит, что само понятие функциональной грамотности должно быть конкретизировано применительно к школьному образованию и обучению.

Можно говорить о том, что цели образования и обучения оказываются связанными с образовательным стандартом, хотя и не ограничиваются им. Цели профессионального образования связаны с целями общего образования, а содержание образования, зафиксированное в современных учебных планах и учебных программах, позволяет гибко выстраивать индивидуальный образовательный маршрут с учетом склонностей и способностей ученика в отношении выбора будущей профессии или сферы профессиональной деятельности. Цели профессионального образования должны предусматривать:

– обеспечение человека профессиональными знаниями, навыками и умениями, лежащими в основе функциональной грамотности и профессиональной компетентности;

– создание условий для профессионального роста специалиста и повышения его квалификации;

– обеспечение взаимосвязи профессиональной подготовки и культурного развития личности;

– формирование профессиональной и гражданской ответственности за реализацию социально-экономических и научно-технических проектов.

В достижении целей общего и профессионального образования следует иметь в виду диалоговый характер их достижения посредством овладения содержанием образования, т. е. момент самопознания, самоидентификации, следуя «формуле»: средствами познания – к самопознанию и от него (как от себя) к познанию и преобразованию окружающего мира и себя в нем.

Дидактическая сторона целей обучения разработана еще недостаточно полно, хотя и являлась предметом исследования некоторых дидактов (Г. И. Батурина, Т. И. Шамова). В свое время К. Маркс емко определил значение цели для человеческой деятельности: «…цель как закон определяет способ и характер наших действий, ей мы должны подчинить свою волю». Исключительное значение цели состоит в том, что она выступает системообразующим фактором в деятельности преподавателя и студентов, т. е. в реализации главного дидактического отношения.

Текст № 3. Фрагмент статьи В. А. Тестова «"Жесткие" и «мягкие» модели в обучении»[90]

В педагогике уже давно используется понятие «модель», появление которого было закономерным, поскольку мир образования с течением времени стал настолько сложным, что его нельзя уже было охарактеризовать, пользуясь только традиционной научной терминологией. Модель отражает внутреннюю, сущностную организацию педагогической системы (процесса). Но, как верно отмечает Э. Н. Гусинский, вероятность получения вполне точного и полностью формализованного знания в принципе отсутствует, а поэтому понятие истины в XX в. постепенно стало уступать понятию модели В науке, в том числе и в педагогике, ныне осознано, что возможны разные модели и схемы одной и той же системы, соответствующие различным концепциям и парадигмам.

Проблеме педагогического моделирования посвящена недавно опубликованная в журнале «Педагогика» статья А. Н. Дахина. Однако ни в ней, ни в педагогической науке в целом до сих пор не оценены по достоинству понятия «жесткой» и «мягкой» моделей. Впервые о них было сказано в 1997 г. в выступлении крупнейшего российского математика академика РАН В. И. Арнольда на семинаре при Президентском совете РФ. В своем докладе он убедительно показал полезность «мягких» экономических, экологических и социологических моделей, в которых присутствуют неопределенность, множественность путей развития, и опасность «жестких» моделей, при которых все раз и

навсегда предопределено и исключается вариативность.

При построении педагогических моделей необходимо учитывать изменившиеся социально-экономические условия современной России, появление принципиальной неопределенности, многозначность возможных жизненных ситуации, когда требуется умение жить и действовать в условиях выбора.

В науке долгое время, начиная с Р. Декарта, И. Ньютона и П. Лапласа, преобладала детерминированность, строгая предопределенность конструкций. Вначале эти взгляды выработались в естествознании и математике, а затем перешли в гуманитарную область, в частности в педагогику. Вследствие этого множество раз предпринимались попытки организовать образование как идеально функционирующую машину. Согласно доминирующим тогда представлениям, для обучения (воспитания) человека надо лишь научиться управлять такой «машиной», т. е. превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс. Акцент делался на стандартизированные учебные процедуры и фиксированные эталоны усвоения знаний. Тем самым было положено начало технологическому подходу в обучении, а следовательно, преобладанию в обучении репродуктивной деятельности учащихся.

В последние десятилетия на основе открытий в естествознании (И. Пригожин, Г. Хакен и др.) произошли изменения во всем стиле мышления: был осуществлен переход от образов порядка к образам хаоса. Наука более не отождествляется с определенностью, развились идеи недетерминированности, непредсказуемости путей эволюции сложных систем. В математике появились новые разделы (теория катастроф, геометрия фракталов, теория нечетких множеств, многозначная логика и др.), послужившие основой математической теории «мягких» моделей. Ее полезность была доказана сравнительно недавно, поэтому у многих представителей различных областей науки новое научное видение еще не сложилось. В частности, у педагогов по-прежнему преобладает стремление к детерминированности конструкций, к построению «жестких» моделей.

Внутренняя, сущностная организация педагогической системы, отражаемая моделью, определяется прежде всего ее целями. Если в «жесткой» модели цели ставятся весьма конкретно и должны обязательно достигаться заданным путем, то в «мягкой» они носят более общий характер, к ним можно стремиться, причем разными возможными путями, порой не достигая их

полностью.

Проблема целеполагания – одна из важнейших в педагогической науке. Хотя некоторые философские школы вообще отвергают категорию цели, в педагогике доминирует точка зрения, согласно которой любая человеческая деятельность определяется целью. Большинство педагогов считают: чем четче определена цель, тем лучше, тем эффективнее учебно-воспитательный процесс. Еще *Я.* А. Коменский подчеркивал, что основной недостаток педагогической деятельности – это неопределенность ее целей. Важнейшим современным признаком технологического подхода в обучении признается обязательная постановка четких, конкретных, диагностируемых целей, которые должны достигаться в строго определенный промежуток учебного времени.

Однако всегда ли такая жесткость полезна? Наиболее популярной в последнее время считалась система учебных целей, разработанная Б. Блумом. Как отмечает член-корреспондент РАО Г. И. Саранцев, у Б. Блума цели обучения трансформированы в учебные действия, которые определяют уровни усвоения учебного материала, а параметры его системы в основном ориентированы на знания, а не на развитие ученика.

Жесткая технология всегда предполагает соответствие результата и цели, творчество же, наоборот, отличается рассогласованием цели и результата. Есть очевидное противоречие в том, что однозначная постановка цели сужает возможности неожиданных (незапланированных) результатов, но без постановки цели нет и самой деятельности.

На наш взгляд, цели необходимо ставить, приступая к любой педагогической деятельности. Как установлено новейшими исследованиями, цели обучения должны носить системный характер, а значит, требуется соблюдение их иерархичности. В этой иерархии могут присутствовать цели как однозначные («планируемые результаты»), так и общего характера («векторы»). На самом верху иерархии находятся цели – «векторы» самого общего характера, рассчитанные на весь период обучения. На нижних уровнях имеются четкие конкретные цели – «планируемые результаты» изучения отдельной темы на уроке. Четкость в последнем случае действительно полезна, т. к. она отражает получение предметного знания, знания как результата. Такая постановка возможна на отдельном уроке или при изучении отдельной темы, т. е. когда промежуток учебного времени небольшой (например, один или несколько уроков).

Как отметил В. И. Арнольд, «жесткие» модели – это путь к ошибочным предсказаниям. Более того, стремление все на

несколько лет вперед распланировать и оптимизировать (с точки зрения авторов проекта технологии) может при определенных условиях привести к катастрофе. «Жесткая» модель образования предполагает принуждение учеников и самого учителя к достижению заранее определенных целей. А принуждение всегда неэффективно и разрушительно.

Полезность и необходимость использования «мягких» моделей обучения осознается пока далеко не всеми педагогами, хотя еще в 1980-е гг. Э. Н. Гусинский сформулировал принцип неопределенности для гуманитарных систем, согласно которому результаты их взаимодействия и развития не могут быть детально предсказаны. В процессе обучения всегда происходят незапланированные малые изменения, флуктуации различных педагогических систем (и отдельной личности, и коллектива учащихся, и системы знаний). Поэтому в основе современных образовательных моделей должен лежать принцип неопределенности ряда управленческих и учебных параметров.

В силу этого необходимо, как отмечает В. И. Арнольд, введение обратной связи, т. е. зависимости принимаемых решений от реального состояния дел, а не только от планов. Значит, и цель обучения должна или все время меняться, или носить общий неконкретный характер, с тем чтобы к ней могли вести разные пути.

Точку разветвления различных траекторий в науке принято называть точкой бифуркации. Понятие «бифуркация» встречается довольно часто в теории нелинейных дифференциальных уравнений. Слово «бифуркация» (буквально – двузубая вилка, по числу альтернатив, которых, впрочем, может быть и не две) означает раздвоение и употребляется сейчас учеными в широком смысле для обозначения всевозможных качественных перестроек или метаморфоз различных объектов при изменении параметров, от которых они зависят.

Наличие бифуркаций является особенностью систем, способных к самоорганизации. В последние десятилетия бурно развивалась наука о самоорганизации различных систем – синергетика. Как и любая новомодная теория, она вызвала массу не только научных, но и околонаучных публикаций, которые лишь усилили ее восприятие как моды или игры ума. Однако умение ее лучших приверженцев давать глубокие ответы на простые вопросы, обнаружение ряда замечательных эффектов заставили воспринимать синергетический подход всерьез. Именно в синергетике получили обоснование «мягкие» модели.

Развитие синергетических представлений не могло не сказаться и на развитии педагогической науки. В последние годы

интерес к теории самоорганизации в ней неуклонно рос, о чем свидетельствует возросшее количество соответствующих публикаций. Однако пока лишь отдельные энтузиасты пытаются перейти от теории самоорганизации к педагогической практике.

Традиционная педагогика, основанная на «жестких» моделях, не приемлет того обстоятельства, что в школе неизбежен определенный хаос, что флуктуации на микроуровне играют существенную роль в определении целей обучения на ближайшую перспективу. Хаос предстает в качестве механизма воздействия на эволюцию.

Подходы к системе образования, сообразующиеся с синергетической картиной мира, попытки создания «мягких» моделей образования можно найти в трудах ряда выдающихся отечественных педагогов – Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, В. А. Сухомлинского и других. Синергетика теоретически обосновывает и подкрепляет природосообразные плоды их интуиции. Одним из таковых является значение хаоса, переосмысление его созидательной роли в процессе развития педагогической системы.

О созидательности хаоса в обучении писал, например, Л. Н. Толстой. Размышляя о Яснополянской школе, он сделал вывод, что беспорядок этот полезен и незаменим, каким бы неудобным он ни был для учителя. Порой кажется, что беспорядок растет и нет ему пределов, уже ничего не остается, как употребить силу, но стоило бы только немного подождать, и беспорядок (или оживление) сам естественно обратится в порядок, гораздо лучший, чем можно придумать.

Широко используется хаос в коллективной форме организации учебных занятий, разработанной В. К. Дьяченко. Как он отмечает, при такой форме принципиальное значение имеет работа учащихся в парах только сменного состава (по очереди), т. е. состав пар всегда носит случайный характер, что принципиально важно для данной методики.

В глубоких мыслях этих и других педагогов звучит вывод, к которому приходит синергетика: эффективное управление самоорганизующейся системой возможно только в случае вывода ее на собственные пути развития. В этом и состоит суть подхода к построению «мягких» моделей в образовании, основанного на поиске и использовании внутренних тенденций развития образовательных систем.

«Мягкие» модели – это мудрость гибкого управления учебным процессом через советы и рекомендации. Фактически лучшее управление – это организация самоуправления. Еще в Древнем Китае даосисты говорили, что хорош тот правитель, который

управляет как можно меньше. По аналогии мы вправе сказать, что хорош тот учитель, который учит, вернее поучает, как можно меньше. Ведь главное – передача не знаний, а способов пополнения знаний, поиска нужной информации.

В «мягкой» модели процедура обучения – это не передача знаний как эстафетной палочки от одного человека к другому, а создание условий, при которых становится возможным процесс самообразования ученика в результате его активного и продуктивного творчества. При выборе дальнейшего пути субъект ориентируется на один из собственных путей эволюции, а также на свои личные ценностные предпочтения. Он выбирает наиболее благоприятный для себя путь, который является в то же время одним из возможного набора путей, определяемых внутренними свойствами этой сложной системы.

В «мягких» моделях при отсутствии «жестких» целей определяющая роль отводится не технологии, а стратегии обучения, которая определяет принципы отбора содержания и его построения в соответствии с возрастными особенностями учащихся, с потребностями практики и развития самой личности. Со стратегией обучения, с логико-психологическим обоснованием преподавания школьных учебных предметов теснейшим образом связаны проблемы развивающего обучения. Стратегия обучения существенным образом определяет тип сознания и мышления, который формируется у школьников при усвоении ими соответствующих знаний, умений и навыков. Поэтому все известные системы развивающего обучения в той или иной степени включают стратегию обучения. При правильно выбранной стратегии уже не столь важно, какие используются формы, средства, методы. Главное, чтобы они помогали выбору собственных и благоприятных для субъекта путей развития.

Еще одно проявление «мягких» моделей в обучении – применение эвристик. Эврика, озарение – это типичный пример нелинейного мышления, точно планировать результат которого нельзя (можно лишь подводить к нему ученика).

В обучении преобладающими становятся ситуации открытого диалога, прямой и обратной связи. Благодаря совместной активности в разрешении проблемных ситуаций учитель и ученик попадают в один и тот же самосогласованный темпомир, т. е. начинают функционировать с одной скоростью, жить в одном темпе. Обучение становится интерактивным. Не только учитель учит ученика, но и ученик учит учителя, они становятся сотрудниками, изменяются оба в процессе обучения.

Учитель должен научиться видеть скрытые потенции ученика и уметь развивать его уникальную личность. В связи с этим

возникает проблема организации образования каждого ученика по его собственной образовательной траектории. В такой ситуации, как отмечает А. В. Хуторской, от учителя требуется непрерывное переопределение своих действий и позиций, для него становится привычной ситуация образовательной неопределенности. Поэтому необходимо предоставить возможность и ученику, и учителю ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела, выбирать формы, способы и темпы обучения.

Подведем черту. По сути, на протяжении столетий оба типа моделей соперничают и в то же время дополняют друг друга. Каждая из них помогает решить специфический класс задач. «Жесткие» технологические модели, как показывает практика, лучше использовать при решении типовых учебных вопросов, для обеспечения оптимальных параметров деятельности в стандартных ситуациях, «мягкие» же должны преобладать при возникновении сложных, нетипичных проблемных ситуаций, а также задач развития различных качеств личности. «Мягкие» модели по сравнению с «жесткими», конечно же, требуют более квалифицированных педагогических кадров и больших затрат сил. Но за этим будущее.

Текст №4. «Рынкоцентрическая» и «наукоцентрическая» ориентация высшего образования[91]

Какой должна быть подготовка бакалавров и магистров и кто должен определять это? Такого рода вопросы специально обсуждались на конференции EUA в Саламанке (2001 г.). Как на этой конференции, так и на других форумах сталкивались разные точки зрения – в частности те, что можно обозначить как «рынкоцентрическая» и «наукоцентрическая». Сторонники первой утверждают, что программа подготовки по крайней мере бакалавров должна определяться прежде всего работодателем. Именно работодатель является «потребителем» данного «продукта» и именно работодатель, соответственно, должен определять его параметры. Иначе выпускника придется переучивать на производстве (в широком смысле), что, разумеется, экономически невыгодно. Согласно опросам 2003 г., 91 % ректоров западноевропейских вузов если и не становятся полностью на эту точку зрения, то признают возможность успешного трудоустройства выпускников важным аспектом и готовы учитывать этот аспект при разработке учебных программ, а для 56 % ректоров данный аспект выступает в качестве исключительно важного. В некоторых странах, в частности в Италии, эту точку зрения поддерживает законодатель, который

обязывает вузы учитывать потребности местного рынка (ср. «региональный компонент» в российских учебных программах).

Сторонники второй точки зрения, обычно это представители исследовательских университетов, полагают, что лишь представители мира науки в состоянии решить, каким должно быть содержание подготовки бакалавра (тем более – магистра). Нельзя, согласно таким представлениям, идти на поводу у сиюминутных потребностей рынка, нужно готовить выпускника на перспективу, знание которой – прерогатива науки. В Конвенции Саламанки и в последующих документах (см. особенно EUA Quality Culture Project… 2003) наметился компромисс между двумя подходами, согласно которому академическое качество, параметры которого устанавливаются вузом, и пригодность к использованию на рынке труда – это разные грани интегральной компетентности; при этом различие между программой бакалавра и магистра сводится к степени специализированности подготовки.

Текст № 5. Фрагмент из учебного пособия Ю. Г. Татур «Образовательный процесс в вузе: методология и опыт проектирования»[92]

Цели высшего образования должны предусматривать, наряду с получением знаний выпускниками, развитие их способности самостоятельно пополнять и обновлять эти знания, продуктивно применять их, ориентируясь на гуманистические ценности, как в профессиональной сфере, так и в самых различных жизненных ситуациях, принимая подчас решения в неординарных условиях или в условиях недостаточной и неопределенной информации.

Дополнительная социальная нагрузка на систему образования по гармонизации общества, сглаживанию противоречий и неравенств различного характера, обязывает педагогические коллективы вузов ставить также перед собой задачи воспитания у своих выпускников общей и правовой культуры, гражданской позиции, уважения к людям, толерантности к другой культуре.

По нашему мнению, выражение целей образования именно в форме компетенций предоставляет наилучшие возможности для отражения в них современной образовательной парадигмы. Здесь под компетенцией, опираясь на текст макета ФГОС ВПО, мы будем иметь в виду обобщенную характеристику личности, определяющую ее «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области».

Действительно, согласно приведенному определению

компетенция учитывает как интеллектуальный потенциал и личностные качества специалиста, так и его способность успешно реализовать их в практической деятельности. Заметим, что компетентностная и традиционная формы представления желательных результатов образования через знания, умения и навыки (так называемые ЗУНы) связаны между собой и не являются антагонистичными. Как отмечает академик РАО В. Д. Шадриков, «когнитивной основой всех компетенций являются научные знания».

Другая важная характеристика проектируемых целей образовательного процесса – степень их обобщенности (или, наоборот, конкретности). Речь идет о необходимости устанавливать при проектировании определенную иерархическую структуру представления целей образовательной программы, соотнесенную с уровневой структурой системы образования (табл. 1). Чем ниже уровень проектирования, тем более конкретными становятся цели (табл. 2).

Таблица 1

Уровни системы образования.

Уровень	*Наименование уровня*	*Элементы системы*		
		Образовательные программы	*Субъекты их реализации*	*Органы управления*
0	Система образования России	Все основные и дополнительные	Образовательные учреждения всех типов и видов	Федеральные и региональные органы государственной власти
1	Система высшего образования	Все программы высшего и послевузовского профессионального образования	Высшие учебные заведения всех видов	Федеральные органы государственной власти
2А	Система образования вуза на факультете	Основная образовательная прграмма вуза по конкретной специальности	Факультет, кафедра	Ученый совет вуза
2Б	На кафедре	Программы учебных дисциплин	Преподаватель – студент	Факультет

Таблица 2

Соотнесенность уровней систем образования и уровней целей образования.

Уровень системы образования	*Уровень целей образования*	*Сущность целей образования*	*Документы РФ, в которых данные цели зафиксированы*
0	Цели общества (глобальные цели)	Всестороннее развитие личности	Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г. Закон РФ «Об образовании»
1	Общие цели высшего образования	Основные, инвариантные к различным видам профессиональной деятельности, социальные и профессиональные компетенции	Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»
2А	Цели подготовки специалиста определенного профиля	Профессиональные и социальные компетенции специалиста определенного профиля	Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Основная образовательная программа вуза
2Б	Цели освоения дисциплины	Конкретные знания и умения, необходимые для осуществления действий с конкретными объектами в определенной предметной области	Программы учебных дисциплин (вуза)

Профессор университета г. Клагенфурта А. Мелецинек, почетный президент Международного общества инженерной педагогики, в книге «Инженерная педагогика» предлагает различать три уровня целей. На самом высоком уровне находятся «направляющие цели», которые профессор соотносит с проектированием образовательного процесса на уровне учебной дисциплины. Затем, исходя из направляющих целей, формируются «грубые» и «тонкие» цели. «Грубые» цели соотносятся с отдельными частями дисциплины (курса), а «тонкие» – с конкретным занятием.

Профессор В. П. Беспалько, рассматривая иерархию целей

подготовки специалистов, выделяет глобальную цель в форме социального заказа, внешнего по отношению к педагогическому процессу в вузе, затем цели вузовского уровня, связанные с целостной программой подготовки специалиста, и цели кафедры, соотносимые с образовательным процессом в рамках учебной дисциплины.

Можно продолжить декомпозицию объекта проектирования и целей проекта, выделив в учебном занятии отдельные педагогические ситуации, как это предлагает, например, профессор В. С. Безрукова, посвятившая один из своих трудов проектированию в сфере начального профессионального образования. В этом случае, пользуясь терминологией А. Мелецинека, можно было бы говорить о «сверхтонких» целях. Обобщая работы западных методологов образования, В. И. Байденко предлагает рассматривать семь уровней иерархии целей:

1. Цели общества.
2. Общие образовательные цели.
3. Цели учебного заведения.
4. Цели курса.
5. Цели части курса.
6. Цели конкретных занятий.
7. Цели конкретных видов учебных упражнений.

Задания для самостоятельной работы и самоконтроля:

1. На основе знаний об особенностях развития дидактики в логике типов научной рациональности (классика, неклассика, постнеклассика) проследите трансформацию целей обучения в высшей школе. *Результаты вашей работы могут быть представлены в форме аналитического отчета, сравнительной таблицы, эссе, реферата.*

2. К какому этапу развития дидактики высшей школы (неклассическому или постнеклассическому) относится компетентностный подход к определению целей обучения в вузе? Обоснуйте свою позицию. Каковы в связи с этим перспективы компетентностного подхода? *Результат выполнения задания представьте в форме мини-эссе.*

3. Составьте кластер субъектов целеполагания в процессе обучения в высшей школе. Подумайте, как, когда и почему менялся количественный и качественный состав субъектов целеполагания?

4. По любому из предложенных текстов (на ваш выбор) заполните трехчастный дневник:

I часть	
Фиксация идей или цитат: что произвело наибольшее впечатление?	Комментарий: что заставило меня обратить внимание на эту идею или записать именно эту цитату? Какие мысли это вызвало? Какой вопрос возник в связи с этим?
II часть	
Мои собственные размышления по теме:	
III часть	
Письмо к преподавателю	

«Чему учить?»

1. Проблема содержания обучения в вузе.

2. Квалификационные характеристики и принципы формирования содержания обучения, критерии его отбора, структура и функции.

3. Компетентностный подход к проектированию содержания обучения.

4. Учебно-профессиональная задача как дидактическая единица содержания обучения.

Вопросы и задания:

1. Установите соответствие между этапами трансформации дидактики (классический, неклассический, постнеклассический) и парадигмами обучения в высшей школе (культурно-ценностная, академическая, профессиональная, технократическая, гуманистическая).

2. Предположите, какие изменения произойдут в источниках, принципах и критериях отбора содержания высшего образования в постнеклассической перспективе.

3. Дополните список требований к содержанию профессионального образования в вузе.

Текст №1. Задача как элемент содержания образования в рамках компетентностного подхода[93]

Основной отличительной особенностью компетентностно-ориентированного высшего профессионального образования является ориентация процесса профессиональной подготовки на получение конкретных (овеществленных и субъективных) результатов решения профессиональных задач.

Логика построения профессиональной подготовки специалиста на основе компетентностного подхода может быть представлена следующим образом. По существу предлагаемая логика предусматривает системные изменения, которые должны быть внесены в процесс профессиональной подготовки, отвечающей «вызовам» времени.

Цель профессиональной подготовки задается как ожидаемый результат – становление профессиональной компетентности специалиста. Необходимо подчеркнуть, что цели профессиональной подготовки и цели высшего профессионального образования не совпадают. Цели высшего образования значительно шире целей подготовки и не сводятся к ним. Они могут быть раскрыты через ценностно-целевое значение

высшей школы, которое можно представить следующими важнейшими характеристиками:

– реализация миссии порождения нового научного знания, идеалов, духовных ценностей и нравственных норм;

– ориентация на опережающий характер подготовки специалиста, готового к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности;

– системообразующая роль высшей школы во всех процессах, происходящих в обществе;

– государственно-общественный характер управления образованием, который реализуется субъектами высшей школы.

Как было сказано выше, единицей содержания профессиональной подготовки в логике компетентностного подхода является профессиональная задача. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» содержания. Данные положения, в свою очередь, определяют принципы отбора содержания, логику взаимодействия дисциплин учебного плана, последовательность их освоения. Ведущими принципами отбора содержания профессиональной подготовки вместо принципа научности становятся принципы социо-культуросообразности и практико-ориентированности. Эти принципы позволяют более полно учитывать ту ситуацию развития высшего профессионального образования, которая складывается в современном российском обществе. Например, для профессионального педагогического образования она определяется:

– во-первых, социокультурными условиями, в которых осуществляется профессиональная деятельность учителя, включающих особенности мезосреды, культурно-исторические традиции, специфику конкретной территории;

– во-вторых, развитием современной науки, синтезирующей специальные и психолого-педагогические знания на основе осмысления глобальных проблем человечества, сравнительно-сопоставительного анализа общественных и образовательных систем, интернализации научно-педагогического знания;

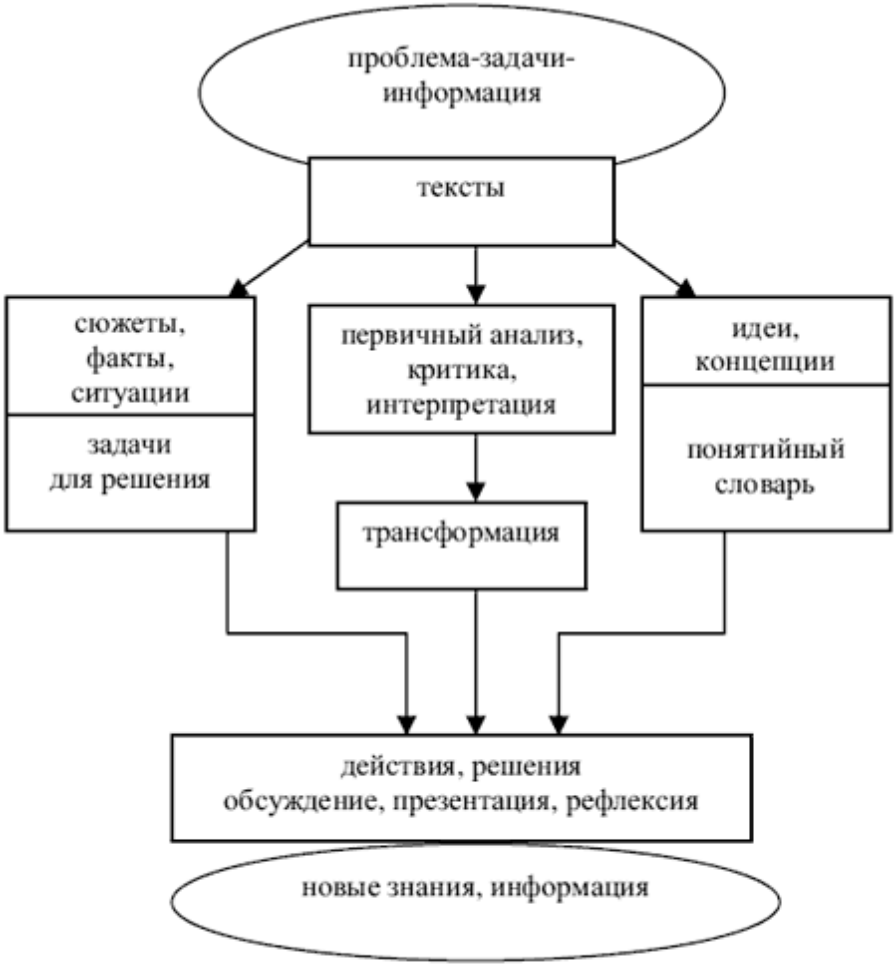
– в-третьих, работодателем, который на основе маркетинговых исследований определяет правила формирования конкурентоспособной среды развития школы, влияющей на профессиональный опыт педагогических работников, способствуя его постоянному обновлению и обогащению;

– в-четвертых, характером общего образования, его противоречиями и проблемами, перспективными направлениями

опытно-экспериментальной деятельности, соотношением традиционного и инновационного;

– в-пятых, миром ребенка, противоречивой социальной обстановкой, в которой происходит его развитие, особенностями освоения им культурных образцов и ценностей, механизмом социализации и социально-психологической адаптации, этапами взросления и преодоления возрастных кризисов.

Содержание обучения разворачивается из постановки задачи перед обучающимися. Эта задача может быть сформулирована непосредственно, может быть подана как проблема. В этом случае студенты сами формулируют задачи, требующие решения. Задачи могут быть выделены ими самостоятельно из предоставленной для этого информации. Собственно задачи для решения формулируются на основе описаний сюжетов, фактов и ситуаций. Первичный анализ, критика, интерпретация ведут к трансформации обучающего текста посредством ценностного обмена мнениями, оценки с личностных позиций: собственного опыта, ценностных ориентации и пр. Идеи и концепции перерабатываются в терминологический словарь с целью объяснения, обсуждения. Следующий этап – действие и решение. Их также можно и нужно рассматривать как элементы содержания образования. Они представляют собой информацию, которая оформлена в виде суждения, проекта, программы и т. п. и которая ведет к следующему этапу – обсуждению, презентации, рефлексии. В результате образуется новый массив информации, работа с которым может быть построена в указанной логике (см. рис. *Содержание обучения, единицей построения которого является задача)*.



Содержание обучения,
единицей построения которого является задача

Как известно, содержание образования конкретизируется в учебном плане, в котором задается логика освоения учебных дисциплин. Последовательность освоения учебных дисциплин обусловлена логикой становления профессиональных компетенций будущего специалиста. Логика становления профессиональной компетентности позволяет утверждать правомерность *модульного построения учебного плана.* Важно подчеркнуть, что это учебный план так называемого *ядерно-субъектного типа,* позволяющего максимально индивидуализировать процесс профессиональной подготовки.

Необходимость обеспечения целостности процесса подготовки обусловливает и необходимость соблюдения единого подхода к разработке учебных программ. Программы

проектируются на основе отбора задач, направленных на анализ компетентностей. Следовательно, при создании программ необходимо иначе, чем в настоящее время, расставить приоритеты:

– на первое место выносятся характеристики компетентностей как целей программы;

– затем предлагаются способы их формирования и становления; – далее производится отбор информации, которая способствует решению конкретных задач и развитию компетентностей.

Если учебная программа следует данной логике, то ее необходимыми составляющими являются, во-первых, контекстное включение студентов в содержание профессиональной деятельности, во-вторых, создание коммуникативного поля обучения, которое возникает в результате обмена суждениями и развивает социальную и языковую компетентность студента.

Текст №2. Источники, принципы и критерии отбора содер-образования[94]

Проблема содержания учебного материала того или иного учебного курса – важнейшая дидактическая проблема, и в связи с этим необходимо определить систему положений, выполняющих роль принципов, требований и критериев, учет которых позволяет определенным образом структурировать и отбирать учебный материал. Анализ многочисленных работ (особенно частнодидактических) приводит к выводу, что многие авторы употребляют одни и те же термины в различных значениях. Оптимальным выходом из этой ситуации представляется обращение к «Философскому словарю».

Так, согласно «Философскому словарю», понятие «принцип», которым мы будем в дальнейшем изложении широко пользоваться, определяется как «первоначально руководящая идея, основное правило поведения… В логическом смысле принцип есть центральное понятие, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован».

«Критерий», согласно тому же источнику, есть «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо…» – таким образом, ясно, что принцип имеет более общее нормативное значение, чем критерий. Отсюда можно утверждать, что применительно к содержанию образования принципы указывают более общее направление деятельности по формированию содержания образования, а

критерии реализуют процедуру конструирования, отбор учебного материала, его последовательность.

Следующим является понятие «источник» – это то, что «дает начало чему-нибудь, откуда исходит что-нибудь», и потому очевидно, что те объекты, содержание и сущность которых становятся в той или иной степени содержанием образования, имеют право называться источниками формирования содержания учебного предмета.

И наконец, под фактором понимают движущую силу, «существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе или явлении». Таким образом, по отношению к образованию факторы – это те обстоятельства, с которыми сообразуется исследователь при определении содержания образования.

К общим принципам формирования содержания образования относятся:

– принцип соответствия содержания образования потребностям общественного развития; из него, в частности, вытекает необходимость включать в содержание образования не только знания, но и фрагменты, обеспечивающие отражение опыта творческой деятельности человечества и опыта личностного отношения к системе выработанных человечеством ценностей;

– принцип единства содержательной и процессуальной стороны обучения, который, в частности, означает тесное единство предметного содержания, а также способов усвоения обучаемыми этого содержания;

– принцип структурного единства содержания образования на различных его уровнях.

Текст № 3. Развитие университетского образования[95]

На протяжении длительного процесса развития университетского образования можно выделить исторически изменчивые типы парадигм. Каждая из них оформлялась в зависимости от доминирования в определенную эпоху идеального «образа» универсального знания.

В процессе развития университетского образования *«культурно-ценностная» парадигма* опирается на освоение универсальных элементов культуры и ценностей прошлых поколений посредством систематического и углубленного изучения трудов великих мыслителей (изначально на латинском и греческом языках). Она ориентирует на разностороннее познание мира. В рамках данной парадигмы выпускники первых университетов получали высшее звание образованного человека – философа или богослова. Стратегия образования, связанная с

овладением культурным наследием прошлого, духовными ценностями и достижениями наук, получившими мировое признание, вплоть до нашего времени относится к феномену классического образования.

«Академическая» парадигма характеризуется приоритетом в университетском образовании теоретических знаний и развитием фундаментальных наук, ориентацией на подготовку выпускников университета к поиску новых знаний, пониманию и объяснению мира и действий человека с позиций науки, теории, гипотезы.

В рамках данной парадигмы главной ценностью являются научные знания о природе и животных, земле и космосе, человеке и обществе, жизни и смерти. По типу и качеству освоения научных знаний, как результату фундаментальных и прикладных исследований профессоров университета, стали выделять такие виды университетского образования: биологическое, математическое, филологическое, физическое, химическое. В качестве академической традиции университета признается систематическое и углубленное изучение фундаментальных основ науки, предполагающее непосредственное участие студента в процессе научных исследований.

Сущность *«профессиональной» парадигмы* проявилась в обогащении и расширении содержания университетского образования. Наука перестала быть самоценной в качестве способа познания и объяснения мира. Она также стала выполнять функцию производительной силы, развивающей технику и производство. В результате университет начал концентрировать и расширять не только спектр научных знаний, но и высших образцов социокультурной и профессиональной деятельности человека. С этого времени в университете стали получать высшее медицинское, юридическое, экономическое, педагогическое, инженерно-техническое и другое высшее профессиональное образование как ответ на социальный заказ государства и общества.

«Технократическая» парадигма университетского образования выходит на первый план в XIX—XX вв. как своеобразное мировоззрение, существенными чертами которого являются: примат техники и технологии над научными и культурными ценностями, узкопрагматическая направленность высшего образования и развития научного знания.

При определении целей и содержания университетского образования в рамках данной парадигмы доминируют интересы производства, экономики и бизнеса, развития техники и средств цивилизации. В связи с этим в XX в. гуманитарная и естественно-научная составляющие университетского образования претерпели

существенные изменения.

Альтернативой технократическому и прагматическому вызову стала гуманистическая ориентация университетского образования. Личность человека с ее способностями и интересами представляет главную ценность *«гуманистической» парадигмы.* В условиях университета все студенты должны получить универсальное образование и выбрать сферу профессиональной деятельности не только по признаку социальной значимости, но и по призванию, обеспечивающему самореализацию личности.

Модели университетского образования формировались под влиянием доминирующей образовательной парадигмы и спектра различных факторов. Первые две модели отличаются по признакам целевой направленности и специфики доминирующего содержания университетского образования. *Традиционная, или классическая, модель* представляет собой систему академического образования как процесса передачи молодому поколению универсальных элементов культуры, знаний и достижений наук, высших образцов и способов человеческой деятельности. Данная модель должна заложить основы для проявления творчества на благо дальнейшего развития общества, государства, науки, техники и культуры. Как правило, она ориентирована на подготовку перспективного, высокообразованного и культурного человека будущего общества. Цели и содержание образования классической модели предполагают оптимальное соответствие прошлого, настоящего и будущего в мире науки, культуры, техники и жизни человека.

Рационалистическая модель университетского образования организационно ориентирована на успешную адаптацию к современному обществу и цивилизации, высокое качество универсальной подготовки, глубокую специализацию в сфере будущей профессиональной деятельности, готовность к творческому освоению и разработке перспективных технологий. С точки зрения развития университетского образования как социокультурного феномена, можно выделить еще две модели развития университета по признакам «включенность в социальные структуры» и «способ управления». Соответственно это модели университета как государственно-ведомственной организации и как автономного высшего учебного заведения, независимого от государства или других социальных институтов.

В первом случае университетское образование организуется с централизованным определением целей и содержания образования через государственные образовательные стандарты, номенклатуры специальностей и специализаций, учебных планов и дисциплин, нормативов для оценки уровня образованности

выпускников и способов контроля управленческими органами.

Вторая модель (автономного университета) предполагает организацию образования в рамках собственной инфраструктуры через разностороннюю кооперацию деятельности университетских подсистем разного типа, уровня и ранга. Автономный университет, подобно первым университетам эпохи Средневековья, руководствуется своим уставом и опирается на собственные ресурсы.

Независимо от путей развития университета в будущем слова нашего современника Д. С. Лихачева останутся актуальными: «Университет – будь он для химиков, физиков, математиков, юристов – учит всегда многомерности жизни и творчества, терпимости к непонятному и попытке постигнуть бескрайнее и разнообразное».

Текст № 4. Требования к содержанию профессионального образования в вузе[96]

Общие требования к содержанию образования выработаны Е. П. Белозерцевым, которые представляют собой своего рода императив отбора содержания высшего профессионального образования:

1. Содержание образования – один из факторов экономического и социального прогресса, оно должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования призвано обеспечивать: соответствующий мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающихся картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения), интеграции личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

3. Профессиональное образование любого уровня направлено на получение молодыми людьми профессии и соответствующей квалификации.

4. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, между народами независимо от их расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и

суждений.

Задания для самостоятельной работы и самоконтроля:

1. Определите проблемы содержания образования в высшей школе, о которых в явном или скрытом виде говорится в представленной выше информации. Каковы причины появления подобных проблем и каким образом они могут быть решены в ближайшем будущем? *Результаты выполнения задания могут быть представлены в виде списка проблем и решений, таблицы, эссе.*

2. Проведите сравнительный анализ современных вузовских учебников, учебных пособий по педагогике (или любой другой дисциплине на ваш выбор), сделайте вывод об их соответствии (несоответствии) постнеклассическим тенденциям в содержании образования. *Результаты выполнения задания представьте в виде аналитической записки.*

3. Предложите собственный оригинальный подход к определению рационального соотношения обязательного и вариативного компонентов содержания высшего образования. *Результаты выполнения задания представьте в форме мини-проекта.*

«Как учить?»

1. Законы и закономерности обучения как предмет дидактики высшей школы.

2. Принципы обучения в высшей школе.

Вопросы и задания:

1. Определите понятия «закон обучения», «закономерность обучения», «принцип обучения».

2. Какие из общедидактических принципов обучения наиболее важны для современной вузовской дидактики? Обоснуйте свой выбор.

3. Предложите собственную характеристику постнеклассических принципов дидактики высшей школы: системный синергизм, проблемность, субъектность, полилогичность – диалогичность, рефлексивность, интерактивность, комплементарность, развитие логики «сознание – понимание – учение», модуляризация, интеллектуализация, валеологичность, синергетическое взаимодействие и др.

Текст № 1. Общедидактические принципы обучения[97]

Выделяют следующие общедидактические принципы обучения:

– научность и доступность, посильная трудность;

– сознательность и творческая активность студентов при руководящей роли преподавателя;

– наглядность и развитие теоретического мышления;

– системность и систематичность обучения;

– переход от обучения к самообразованию;

– связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности;

– прочность результатов обучения и развитие познавательных способностей учащихся;

– положительный эмоциональный фон обучения;

– коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей студентов;

– гуманизация и гуманитаризация обучения;

– компьютеризация обучения;

– интегративность обучения, учет межпредметных связей;

– инновативность обучения.

В последнее время высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые синтезировали бы все существующие принципы:

– ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;

– соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);

– оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;

– рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;

– соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности; обеспечение их конкурентоспособности.

В современных условиях возрастает значимость принципа сознательности и активности обучения, приводящего к эффектам «самостроительства», «саможизнетворчества», самоуправления знаниями – эффектам, необходимым в современных социальных условиях; актуализируются принципы формирования образовательного процесса, ориентированного на генерацию нового знания: системный синергизм, проблемность, субъектность, полилогичность – диалогичность, рефлексивность интерактивность, комплементарность, развитие логики «сознание – понимание – учение», модуляризация, интеллектуализации, валеологичность, синергетическое взаимодействие и др.

Текст № 2. Специфика проявления общедидактических принципов в системе высшего профессионального образования[98]

Научность	Соответствие учебного материала уровню современной науки. Отражение общих методов научного познания. Отражение закономерностей научного познания
Систематичность и последователь-ность	Отражение содержательно-логических связей с учетом познавательных возможностей учащихся, предшествующей подготовки, содержания других предметов
Системность	Отражение структурных связей, адекватных связям внутри научной теории, через систему методологичес-ких знаний, включающую: общенаучные термины, знания о структуре знаний и знания о методах науч-ного познания

Межпредметные связи	Согласованное изучение теорий, законов, понятий, общих для родственных предметов, общенаучных методов познания и методологических принципов, формирование общих видов деятельности и систем отношений
Связь теории и практики обучения с жизнью	Включение в содержание определенных видов деятельности, а также материала прикладного характера, связанного с наблюдением и объяснением явлений природы и явлений, происходящих в тех или иных областях человеческой деятельности
Политехнизм и профессиональная направленность	Соответствие прикладного материала важнейшим направлениям научно-технического прогресса, наиболее распространенным техническим устройствам. Сочетание прикладного материала с содержанием теоретического материала. Направленность прикладного материала на формирование политехнических знаний, умений учащихся, их творческое развитие. Введение в учебные курсы профессионально значимого материала и профессионально значимых умений
Наглядность	Включение деятельности, связанной с моделированием, идеализацией, мысленным экспериментированием
Доступность	Соответствие объема и сложности учебного материала реальным возможностям обучающегося в зоне его ближайшего развития
Дифференциация и индивидуализация	Учет в содержании способностей, интересов и профессиональных намерений учащихся
Создание положительного отношения к учению и мотивация	Новизна материала; использование сведений из истории науки и техники; использование научных знаний в жизни, их жизненная значимость; включение материала о новейших достижениях и открытиях в учебные курсы

В содержание принципа научности обучения применительно к среднему образованию входят соответствие учебных знаний научным и ознакомление учащихся с методами научного познания. Превалирующим в этой структуре становится первый компонент. В практике обучения именно ему уделялось наибольшее внимание, а второй оставался «за кадром», что явилось одним из существенных недостатков системы школьного обучения. Иными словами, под научностью содержания образования следует понимать качественную характеристику содержания образования, предполагающую:

1) соответствие образования уровню современной науки;

2) создание у учащихся верных представлений об общих методах научного познания;

3) иллюстрацию важнейших закономерностей процесса

научного познания.

Эти три признака можно принять в качестве критериев соответствия содержания образования указанному принципу и требовать включения в учебный материал собственно предметных знаний, знаний о методах научного познания, историко-научных знаний, иллюстрирующих, как та или иная отрасль человеческого знания развивалась в обозримом прошлом, а также соответствующих способов познавательной деятельности учащихся.

Нам представляется, что такое триединое понимание может быть сохранено и при определении данного принципа применительно к высшей школе, однако с существенной перестановкой акцентов. Детализируя это заключение, следует отметить, что такое понимание (как это ни покажется странным) принципа научности более соответствует старшей ступени высшего образования, на которой процесс специализации и дифференциации выражен наиболее ярко, а для младшей ступени требуются существенные уточнения, и прежде всего в первом пункте.

Поставим перед собой вопрос: можно ли на младшей ступени вузовского обучения при изучении фундаментальных дисциплин (соответствующих в современной классификации наук термину «фундаментальная наука») выполнить требование соответствия излагаемой системы знаний научным достижениям последних лет? По нашему мнению, нет: объективна ситуация, при которой «появление» в процессе обучения того или иного раздела, того или иного закона или понятия значительно отстает от их «появления» в науке. Чего стоила бы попытка сразу в начале XX в. начать изучать в вузах теорию относительности после выхода в свет в 1905 г. первых работ Эйнштейна?!

В буквальной степени соответствовать уровню современной науки содержание обучения на младшей ступени вуза, конечно же, не может. Это понятно любому студенту, окончившему или учащемуся в вузе, и потому то, к чему призывает в своей формулировке обсужденный выше принцип, не более чем недостижимая абстракция. Первый пункт, таким образом, должен быть переформулирован: не соответствие образования современному уровню науки, а отражение в содержании образования как можно большего числа тех фундаментальных научных достижений, без которых невозможно функционирование современного специалиста и которые, вероятнее всего, не изменятся в ходе развития науки. Законное право присутствовать в содержании образования получают открытые веками назад научные истины, а степень

необходимости включения в учебный курс того или иного фрагмента «современного» учебного материала определяется широким комплексом факторов. Среди них – уровень развития мышления и уровень знаний студентов к моменту его изучения, степень уверенности научного сообщества в его истинности, место соответствующего этому материалу научного фрагмента в системе научного знания и многие другие.

Важным для реализации принципа научности является то, что при определении содержания учебного предмета и методов его изучения необходимо формировать знания об общенаучных методах познания в конкретном проявлении и о методах, специфичных для того или иного этапа развития обсуждаемой науки, с указанием, насколько ими продолжает пользоваться научное сообщество в настоящее время. В процессуальном выражении последние должны обусловливать такие способы организации познавательной деятельности студентов, которые в той или иной степени соответствуют циклу научного познания.

В дидактике высшей школы принцип научности обучения применительно к младшей ступени образования все более смыкается с принципом фундаментализации образования, одной из составляющих которой является «университезация» высшей школы. В вузах появилась возможность в той или иной степени осуществлять базовые университетские программы, обеспечивающие студентам достаточно мощную теоретическую базу знаний, качественную общеобразовательную подготовку, широту общего и профессионального кругозора.

Одним из важных компонентов фундаментализации, по мнению А. М. Новикова, является усиление «общеобразовательных компонентов профессиональных образовательных программ». В настоящее время профессиональная деятельность людей практически во всех областях насыщается внепрофессиональными или надпрофессиональными компонентами – умениями интерпретации и анализа результатов, пользования компьютером, базами и банками данных, владением иностранным языком и т. д., что должно быть отнесено к общеобразовательной подготовке. Поэтому профессиональная школа в перспективе будет все больше, очевидно, нести на себе функции продолжения общего образования молодежи. В то же время уже сегодня уместно поставить вопрос: является ли общее и профессиональное образование альтернативой друг другу в нынешних условиях? В научной литературе, в выступлениях все чаще звучат мнения о целесообразности «общего высшего образования», «общего профессионального образования».

Но эта тенденция меняет требования к образованию молодежи и взрослого населения – задача образовательных учреждений не только в том, чтобы дать молодежи общее образование и профессию на том или ином уровне, но и в том, чтобы сформировать у молодежи предпосылки к постоянному, непрерывному в течение всей жизни образованию, получению новых и новых специальностей и квалификаций.

Еще одним аспектом фундаментализации является, по мнению А. М. Новикова, обучение в системе высшего образования базисным квалификациям, составляющим на сегодня мощный слой образовательных компонентов, которые нельзя отнести ни к общему образованию, ни к собственно профессиональному. Эти компоненты необходимы сегодня в любой профессиональной деятельности. Они получили условное название «базисных квалификаций» и включают в себя владение «сквозными» умениями: работой на компьютерах, базами и банками данных, умениями презентации технологий и продукции, иностранными языками и др.

Таким образом, фундаментализация высшего образования предполагает углубление общетеоретической, общеобразовательной, общенаучной и общепрофессиональной подготовки студентов и расширение профиля их профессиональной подготовки.

Одной из важнейших составляющих фундаментализации высшего образования является изучение студентами технических и естественно-научных специальностей цикла гуманитарных дисциплин – об этом написаны тома педагогических работ. Гораздо менее исследована другая составляющая – естественно-научное образование студентов-гуманитариев. Эта проблема требует разработки. Последнее актуально, по нашему мнению, в связи с необходимостью ознакомления «лириков» с такими способами описания окружающего мира и приемами верификации различных утверждений, которые применяются в науках «сильной» гносеологической версии и принципиально отличаются от традиционно гуманитарных. Конечно, актуальность проблемы обусловливается еще и тем, что любое естественно-научное знание обладает огромным гуманитарным потенциалом.

С принципом научности тесно связан принцип системности обучения. Принцип системности – это такое качество знаний, которое характеризует наличие в сознании ученика структурных связей (связей строения), адекватных связям между знаниями внутри научной теории. В исследованиях Л. *Я.* Зориной показано, что для усвоения обучаемыми знаний по основам наук в системе,

адекватной системе научной теории, необходимо в содержание образования по основам наук включить еще специальные методологические знания. Система методологических знаний состоит из трех групп: общенаучные термины, знания о структуре знаний, знания о методах научного познания.

Выделены шесть видов знаний, представления о структуре которых целесообразно формировать у обучаемых: знания о теории, законе, понятии, научном факте, эксперименте, прикладное знание. Требование знакомства с методами научного познания предполагает, что в содержание обучения должны быть включены методы эмпирического познания (наблюдение, эксперимент) и методы теоретического познания (идеализация, моделирование, аналогия, мысленный эксперимент). Положения, входящие в содержание образования по каждому вопросу, должны быть такими, чтобы удовлетворять состоянию знаний по методологии науки, и должны быть достаточными для того, чтобы у обучаемых сложилось целостное представление по данному вопросу, чтобы они могли служить руководством в процессе обучения.

Принцип межпредметных связей, выделенный как самостоятельный дидактический принцип, предполагает, что в содержании учебных дисциплин должны найти отражение те диалектические взаимосвязи, которые действуют в природе и познаются современными науками. Межпредметные связи выступают как эквивалент межнаучных, и их методологической основой является процесс интеграции и дифференциации научного знания. Психологической основой межпредметных связей является образование межсистемных ассоциаций, которые позволяют отразить многообразные предметы и явления реального мира в их единстве и противоположности, в их многосторонности и противоречиях.

По мнению И. Д. Зверева и В. Н. Максимовой, опыт интеграции науки должен найти отражение в трех основных компонентах структуры содержания общего образования, каждого учебного предмета: в системе знаний, которая качественно преобразуется под влиянием межпредметных связей; в системе умений, которые приобретают специфику в учебно-познавательной деятельности, реализующей межпредметные связи; в системе отношений, формируемых учебным познанием в процессе синтеза знаний из разных предметов. Реализация межпредметных связей, таким образом, предполагает согласованное изучение теорий, законов, понятий, общих для родственных предметов, общенаучных методологических принципов и методов научного познания, формирование

общеучебных приемов мышления. На сегодня, несмотря на солидные теоретические разработки по данной проблеме, многие учебные дисциплины, «изучающие» одни и те же явления окружающего мира, расщеплены в сознании студентов на совершенно не связанные друг с другом сведения из различных учебных предметов.

Принцип профессиональной направленности обучения в высшей школе имеет особое значение. Он впервые был разработан в профтехпедагогике и до сих пор является в ней ведущим. Существует на сегодня ряд различающихся между собой трактовок этого принципа. Некоторые исследователи под данным термином понимают разновидность межпредметных связей между общеобразовательными, общетехническими и фундаментальными дисциплинами и практическим производственным обучением и полагают, что сущностью этого принципа является применение общеобразовательных и общетехнических знаний в той или иной области профессиональной подготовки. Более широким является подход, предполагающий, что в понятие профессиональной направленности входят: профнаправленность личности (на трудовую деятельность и на конкретную профессию), профнаправленность общего образования и профнаправленность профессионального обучения.

По нашему мнению, сегодня в высшей школе необходимо формирование у студентов умений выполнять широкий комплекс мыслительных операций, аналоги которых в той или иной степени они должны будут выполнять в своей будущей профессиональной деятельности. Реализацию принципа профессиональной направленности преподаватели должны строить так, чтобы студенты могли имитировать будущую профессиональную деятельность, реализуя приобретенные знания и умения в практике для решения учебно-профессиональных задач. Таково наше понимание особенностей преломления принципа профессиональной направленности при обучении в высших учебных заведениях.

Ряд принципов из таблицы оказался не затронутым в нашем изложении. Это произошло потому, что их толкование сходно с тем, как это традиционно понимается в дидактике среднего образования, или отличается весьма незначительно.

Текст № 3. Закономерности обучения[99]

Выделяют *внешние и внутренние* закономерности обучения.

К первым относят зависимость обучения от общественных процессов и условий (социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества и государства

в определенном типе и уровне образования); ко вторым – связи между компонентами процесса обучения (между целями, содержанием образования, методами, средствами и формами обучения; между учителем, учеником и смыслом учебного материала).

К *внешним закономерностям* относятся:

– социальная обусловленность целей, содержания и методов обучения;

– воспитывающий и развивающий характер последнего;

– осуществление обучения на основе вербально-деятельностного подхода;

– зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия обучающегося с окружающим миром.

К *внутренним закономерностям* процесса обучения относятся:

– зависимость его развития от способа разрешения основного противоречия между познавательными или практическими задачами и наличным уровнем необходимых для их решения знаний, умений и навыков учащихся, умственного развития;

– отношение между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения;

– подчиненность результативности обучения способам управления процессом последнего и активности самого ученика;

– задачная структура, т. е. при успешном решении одной учебной задачи и постановке следующей ученик продвигается от незнания к знанию, от знания – к умению, от умения – к навыку.

Принципы обучения воплощают требования его организации – наглядности, сознательности и активности учащихся в обучении, систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры и опытом деятельности, единства теории и практики.

В ходе исторического развития теории и практики обучения сформировались разные виды, стили и методы обучения.

В каждом виде, несмотря на заметные различия, можно обнаружить *общие моменты, характерные для всякого обучения.*

Во-первых, в основе процесса обучения любого вида лежит *система принципов,* каждый из которых выступает в качестве руководящих идей, нормы или правил деятельности, определяющих как характер взаимосвязи преподавания и учения, так и специфику деятельности преподавателя и обучающихся. Именно принципы служат ориентиром для конструирования определенного вида обучения. В качестве дидактических используют следующие принципы:

– наглядность как заполнение пространства между конкретным и абстрактным, в передаваемой информации;

– системность как целенаправленное упорядочивание знаний и умений обучающихся;

– активность и самостоятельность обучающихся или ограничение их зависимости от педагога;

– взаимосвязь теории и практики; эффективность отношений между целями и результатами обучения;

– доступность как создание условий для преодоления трудностей всеми обучающимися в процессе познания и учения;

– народность как обращение к истории, традиции предыдущих поколений, достижениям отдельных людей и всего народа, а также национальной речевой культуре.

Второй общий момент для любого вида обучения – это *цикличность* вышеозначенного процесса, т. е. повторяемость действий педагога и обучающегося от постановки цели к поиску средств и оценке результата. Цикличность предполагает, с одной стороны, постановку учителем задач и целей, а также оценку усвоенных знаний; с другой стороны, как осознание и решение обучающимися поставленных задач, так и способность к самооценке. Это говорит о *двухстороннем* характере процесса обучения.

Третий общий момент всех видов обучения – это *структура* процесса обучения, воплощающая степень соответствия целей и методов результатам. Выбор методов обучения и логика их применения характеризуют стиль поведения и деятельности субъектов процесса обучения (педагога и обучающихся).

Законы и закономерности обучения в высшей школе. Преподаватель, занимаясь вопросами проектирования учебно-воспитательного процесса, непременно ставит перед собой задачу познания процесса обучения. Результатом этого познания является установление законов и закономерностей процесса обучения.

Педагогический закон – внутренняя, существенная, устойчивая связь педагогических явлений, обусловливающая их необходимое, закономерное развитие.

Закон *социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения* раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Речь идет о том, чтобы, используя данный закон, полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов.

Закон *воспитывающего и развивающего обучения* раскрывает соотношение овладения знаниями, способами деятельности и всестороннего развития личности.

Закон *обусловленности обучения и воспитания характером деятельности студентов* раскрывает соотношения между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами.

Закон *целостности и единства педагогического процесса* раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, сообщающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов и т. д.

Закон *единства и взаимосвязи теории и практики в обучении.*

Одной из задач дидактики является установить *закономерности обучения* и тем самым сделать процесс обучения более осознанным, управляемым, эффективным.

Дидактические закономерности устанавливают связи между преподавателем, студентами и изучаемым материалом. Знание этих закономерностей позволяет преподавателю построить процесс обучения оптимально в разных педагогических ситуациях.

Закономерности обучения – это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения (это выражение действия законов в конкретных условиях).

Внешние закономерности процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий:

– социально-экономической,

– политической ситуации,

– уровня культуры,

– потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

Внутренние закономерности процесса обучения – связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т. е. это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом.

Рассмотрим эти закономерности:

Обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие может быть положительным или отрицательным, иметь большую или меньшую силу, зависит от условий, в которых протекает обучение.

Зависимость между взаимодействием преподавателя и студента и результатами обучения. Обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности

участников процесса обучения, отсутствует их единство. Частное проявление этой закономерности – между активностью студента и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность студента, тем выше качество обучения.

Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и новый материал. Развитие умственных умений и навыков студентов зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.

Следующей педагогической закономерностью является *моделирование (воссоздание) в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности* специалистов.

Формирование понятий в сознании студентов состоится лишь в случае организации познавательной деятельности по выделению существенных признаков, явлений, объектов, технологических операций по сопоставлению, разграничению понятий, установлению их содержания, объема и пр. Все закономерности педагогического процесса взаимосвязаны между собой, проявляются через массу случайностей, что существенно его усложняет. Вместе с тем, выступая в виде устойчивых тенденций, эти закономерности четко определяют направления работы преподавателей и студентов.

Указанные закономерности служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической *концепции обучения:*

– направленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями, моралью, всесторонне и гармонически развитой, способной к подготовительной и продуктивной деятельности;

– единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности студента как условия формирования личности;

– органическое единство обучения и воспитания, требующее рассматривать обучение как специфический способ воспитания и придавать ему развивающий и воспитывающий характер;

– оптимизация содержания, методов, средств; установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Реализация рассмотренных законов и закономерностей в образовательной деятельности вуза позволяет рассматривать

педагогический процесс как целостное явление, обеспечивающее качественную подготовку будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Обобщенно выделяют следующие *требования к процессу обучения в высшей школе:*

• Содержание программного материала должно отражать научную истину, соответствовать современному состоянию науки, связи с жизнью, а его изложение – уровню новейших достижений дидактики.

• Систематически создавать проблемные ситуации, соблюдать логику познавательного процесса и обучать строгой доказательности суждений и умозаключений, что обусловливает развивающий характер процесса обучения.

• Обязательное сочетание слова и наглядности, использование комплекса современных технических средств обучения, развитие воображения, технического мышления как основы творческой поисковой деятельности.

• Обязательное сочетание обучения с воспитанием, приводить примеры связи теории с практикой, с жизнью, развивать мировоззренческий аспект обучения.

• Систематически вызывать интерес к учебе, формировать познавательные потребности и творческую активность. Эмоциональность преподавания – обязательна!

• Обязательно учитывать индивидуальные и возрастные особенности студентов при проектировании каждого занятия.

• Последовательность в обучении, необходимость опираться на прежние знания, умения и навыки, обеспечивая этим доступность обучения.

• Постоянно формировать умения и навыки студентов путем применения их знаний на практике, обязательного выполнения ими лабораторных и практических работ.

• Систематический и планомерный учет и контроль знаний, их качества и применения на практике, систематическая оценка работы каждого студента, непременное поощрение любого успеха.

• Перегрузки студентов учебными занятиями недопустимы.

Задания для самостоятельной работы и самоконтроля:

1. Найдите в учебниках, учебных пособиях по дидактике высшей школы (С. И. Архангельский, А. В. Петровский, В. И. Черниченко, Ю. Г. Фокин, С. Д. Смирнов, В. А. Попков, А. В. Коржуев, В. И. Загвязинский, М. В. Буланова-Топоркова и др.) разделы, в которых раскрываются закономерности и принципы обучения в вузе. Составьте их полный список и проведите сравнительно-сопоставительный анализ. *Результаты оформите в*

виде таблицы.

2. По каким основаниям закономерности и принципы обучения в высшей школе классифицируют авторы учебников? Какие основания для такой классификации вы могли бы предложить? Составьте схему «Закономерности и принципы обучения в высшей школе».

3. Составьте тезисы выступления на тему «Закономерности и принципы обучения в вузе: постнеклассическая экспертиза» перед профессорско-преподавательским сообществом.

«Как учиться?»

1. Трансформация дидактических подходов к феномену «самостоятельная работа студентов».

2. Самостоятельная работа студентов: возможности и постнеклассические перспективы.

3. Виды, методы, формы и средства организации самостоятельной работы студентов в логике компетентностного подхода.

Вопросы и **задания:**

1. Заполните таблицу «Дидактические подходы к понятию "самостоятельная работа студентов"»:

Период	*Автор*	*Определение*
Классический		
Неклассический		
Постнеклассический		

2. Сформулируйте современные требования к организации самостоятельной работы студентов.

Текст № 1. Понятие «самостоятельная работа студентов» в дидактике

Традиционные подходы, основанные на рассмотрении самостоятельной работы как формы организации учебной деятельности студентов и, соответственно, на рассмотрении процесса обучения в вузе как процесса накопления у обучающихся определенной, заданной стандартом системы знаний, умений и навыков, активно разрабатывались в психолого-педагогических исследованиях в течение XVIII—XX вв.

Однако эти подходы, с одной стороны, так до конца и не оформились в единую теоретическую модель организации самостоятельной работы (существуют только отдельные аспекты: описаны виды СРС, формы проведения, способы оценки и т. д.). С другой стороны, теоретические и практические выводы из этих подходов противоречат существующим постнеклассическим тенденциям в педагогической науке и практике развития высшего образования.

Разворачивание самостоятельной образовательной деятельности студентов в логике постнеклассических оснований требует иной содержательной и институциональной нормы ее

организации – компетентностной, заложенной в основу стандартов ВПО третьего поколения.

Современное состояние исследований в данной области характеризуется различными теоретическими попытками выстроить методологические подходы к пониманию организации самостоятельной работы студентов в нелинейном образовательном процессе.

Предшественниками собственно дидактических подходов к пониманию сущности самостоятельной работы и ее организации можно считать древнегреческих мыслителей Сократа, Платона, Аристотеля и др. Они обосновали значимость добровольного, активного, самостоятельного овладения знаниями учениками. Философы исходили из того, что развитие мышления человека может успешно протекать только в процессе самостоятельной деятельности, а совершенствование личности и развитие ее способностей – путем самопознания. Целью обучения они ставили достижение умственной самодеятельности. В трудах мыслителей самостоятельная деятельность обосновывалась значимостью активности и самостоятельности в овладении знаниями, а самостоятельность рассматривалась в качестве цели обучения.

Теоретические основания собственно **дидактического подхода** были оформлены в начале XVIII в. в работах *Я.* А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервега и др. Активность и самостоятельность учащихся в обучении становятся одними из ведущих принципов дидактики. Разрабатываются организационно-практические вопросы вовлечения учащихся в самостоятельную деятельность, которая на занятиях реализуется в самостоятельной работе. Самостоятельная работа рассматривается как метод обучения и средство развития мышления.

Дальнейшее развитие этого подхода происходит в сторону **психолого-дидактического направления.** Его яркими представителями являются отечественные педагоги XIX в.: К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Н. Ф. Бунаков и др. В этот период в дидактике происходит поворот внимания от учета внешней природы к учету природы человека. Это связано с пониманием всего обучения как деятельности не только учителя, но и самого ученика, всего усвоения знаний как развития деятельности изнутри, как акта самодеятельности и саморазвития. Дается философско-психологическое, физиологическое и дидактическое обоснование самостоятельной деятельности ученика и описываются приемы её умственного формирования. В работах отечественных ученых самостоятельная деятельность выступает уже в качестве особого предмета исследования и рассматривается

как средство развития творческих сил и способностей учащихся. Самостоятельная работа – это самостоятельные действия учащихся при усвоении учебного материала под руководством преподавателя.

В конце XIX и в начале XX в. отечественные педагоги и психологи: В. П. Вахтеров, Н. Ф. Каптерев, Л. С. Выготский, Б. Е. Райков, Н. К. Крупская, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, Н. В. Чехов, Н. Н. Иорданский, А. П. Пинкевич, К. П. Ягодовский, Б. В. Всесвятский и др. **добавили к этой проблематике необходимость обосновании огромного воспитательного и развивающего потенциала различных видов самостоятельной учебной работы с учетом общественных потребностей.**

Самостоятельную работу они рассматривали как противоположность учебной деятельности, построенной на репродуктивной передаче знаний. Исследователи отмечали важность самостоятельной учебной работы в процессе проявления и развития творческих способностей детей. Большие надежды в связи с этим возлагали на самостоятельную исследовательскую работу, приветствовали коллективные формы организации самостоятельной работы. Именно в этот период были сформулированы новые дидактические принципы о связи обучения с практикой, трудом, об учете возрастных особенностей учащихся и развитии их активности и самостоятельности. Конкретизирована познавательная структура самостоятельной деятельности. Вопросы, связанные с ее организацией, получили рассмотрение при разработке комплексных программ. Существенной стороной этих программ было то, что в них проектировалась активная самостоятельная деятельность обучающихся. В этот период достаточно много было сделано в отношении разработки методического аспекта организации самостоятельных работ, особенно по вопросам обучения навыкам самостоятельной работы с учебником и книгой. Предпринимаются также некоторые попытки раскрыть сущность самостоятельной работы и самостоятельности как черты личности. Самостоятельная учебная деятельность – это источник саморазвития личности, средство достижения гармонии личности с окружающей природной и социальной средой, путь включения молодых поколений в позитивные преобразования как окружающей действительности, так и самих себя.

Организация самостоятельной деятельности – это активное опосредованное руководство учебной деятельностью, которое заключается в отборе и методической обработке содержания материала в соответствии с возрастными познавательными возможностями учащихся, в подготовке заданий для

самостоятельной работы и указаний к ней.

Альтернативный подход к пониманию сущности самостоятельной работы и ее организации в процессе обучения разрабатывала западный исследователь Е. Паркхерст (при поддержке Джона и Эвелины Дьюи). Она обосновала систему индивидуализированного обучения с использованием лабораторного плана (Dalton Plan). В процессе такого обучения учащиеся ежедневно самостоятельно прорабатывали учебный материал, занимаясь в предметных лабораториях; контроль осуществлялся при помощи сложной системы учетных карточек, а учитель при этом исполнял роль консультанта. В 20-х гг. XX столетия в СССР использовалась модификация Дальтонплана под названием «бригадно-лабораторная система». Основной смысл организации самостоятельной работы заключался в развитии умений самостоятельно планировать свою деятельность, вести ее учет, рационально распределять время.

Другой западный ученый, Ллойд Трамп, предложил оригинальное сочетание лекционных занятий в больших аудиториях с занятиями в малых группах и индивидуальную работу обучающихся. Время проведения видов занятий распределялось следующим образом: лекции – 40 %, занятия в малых группах – 20 %, индивидуальная работа – 40 %. В логике его рассуждений самостоятельная работа понимается как индивидуальная работа в учебной аудитории и дома.

В советский период развития отечественной педагогической мысли происходит смещение акцента исследования на разработку практического применения самостоятельных работ на учебных занятиях. Такие ученые педагоги, как П. И. Плотников, Р. М. Микельсон, Е. *Я.* Голант, Б. П. Есипов, Н. Т. Огородников, М. Н. Скаткин, Р. Б. Срода, П. И. Пидкасистый, В. П. Стрезикозин, Л. В. Жарова и др., выступали за широкое применение самостоятельных работ на учебных занятиях, и самостоятельная деятельность, по сути, вновь стала рассматриваться как самостоятельная работа в ее дидакто-методическом аспекте. Исследование сущности, процесса и структуры самостоятельной деятельности подменялось исследованием методических приемов ее организации. Тематика их самая разнообразная. Главное внимание в работах педагогов уделяется выяснению роли самостоятельных работ в системе урока, определению их содержания и разработке методики их организации. Дидакты, методисты, преподаватели-практики раскрывают сущность самостоятельной работы через описание либо путей руководства ее выполнением, либо форм организации учебных занятий. Понимание феномена самостоятельной работы к концу XX в.

сводится к трем основаниям: самостоятельная работа одними авторами определяется как *метод обучения,* другими – как *форма организации деятельности студентов,* третьими – как *прием учения.*

В первое десятилетие XXI в. предпринимался ряд попыток переосмыслить теоретические основания организации самостоятельной работы. Однако недостаточно разработанным остается вопрос четких методик, рекомендаций по развитию у студентов навыков самостоятельной работы, по определению реального бюджета времени студентов и его рационального использования, по выявлению путей оптимального сочетания учебной познавательной и научной работы студентов в образовательном процессе высшей школы. В педагогической теории отсутствует дифференциация характера самостоятельной работы в зависимости от специфики учебного предмета и специальности. Недостаточно акцентируется внимания на подготовку преподавателя, способного путем применения современных инновационных методов обучения организовывать творческую самостоятельную работу студента, помогать ему в выборе профессиональных ориентиров. И это далеко не все проблемы современной дидактики высшей школы по вопросу организации самостоятельной работы.

Говоря о современном состоянии проблемы организации самостоятельной работы студентов в вузе, можно констатировать, что исследования в этой области продолжаются и в основном рассмотрение ее сущности идет с двух сторон: внешней (организационной) и внутренней (содержательной).

Обобщая указанные выше положения, можно сделать вывод, что интерпретация опыта исследований в данной области сводится к следующему. В специальной педагогической литературе выделяются совокупности групп признаков самостоятельной работы: организационные, дидактические, психологические, физиологические и др.

Раскрывая смысл самостоятельной работы, одни авторы относят ее к методам обучения (Ю. К. Бабанский, Л. В. Жарова, А. В. Усова и др.), другие рассматривают ее как форму организации учебных занятий (Б. Н. Есипов, Т. И. Шамова, М. И. Зайкин, Л. Г. Гендлер и др.) и форму обучения (В. А. Сластенин), третьи – как специфический вид учебной деятельности (И. А. Зимняя, О. И. Нильсон, Л. Д. Никандров, В. А. Козаков и др.), четвертые – как средство обучения (А. Н. Леонтьев, П. И. Пидкасистый), как основу самообразования (А. *Я.* Айзенберг, Г. Н. Сериков и др.); самонаправляемый процесс преобразования умственных способностей в учебные умения и навыки (Д. Шунк, Б. Зиммерман

и др.), элемент модели процесса приобретения знаний (М. Мартинез-Понс, Ф. Вайнерт, М. Боекаертс и др.), набор стратегий обучения (Л. Корно, Е. Мандинач, Д. Шунк и др.), одну из форм компетентности (К. Леви-Лебоиер, Ф. Вайнерт и др.) и т. д.

По мнению же других исследователей, самостоятельная работа может быть представлена как синтез формы учебной деятельности и средства организации познавательной деятельности (О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский), вида деятельности и организационной формы (Е. К. Борткевич), вида учебной деятельности и метода обучения (Л. И. Рувинский, И. И. Кобыляцкий), средства приобретения знаний и вида учебной работы (А. В. Петровский). И. В. Харитонова рассматривает самостоятельную работу как многоаспектное явление процесса обучения, где она может быть одним из методов обучения; являться одной из форм организации познавательной деятельности; быть одним из средств обучения; являться одним из видов деятельности; быть самостоятельной деятельностью учения.

Нет единого мнения и у зарубежных авторов по поводу не только определения, но и даже названия того понятия, эквивалентом которого в отечественной научно-педагогической литературе является «самостоятельная работа».

Связано это прежде всего с тем, что в качестве основного движущего механизма процесса самостоятельной работы рассматриваются разные мотивационные сущности личности. Так, в зарубежной научно-исследовательской литературе чаще всего встречаются следующие понятия:

– **«self-regulated learning»** – саморегулируемое обучение: Эдвард Дичи, Ричард Риан, Альберт Бандура, М. Боекаертс, Дж. Биггз, Филип Кэнди, Бэрри Зиммерман, Дейл Шунк, И. Янг, П. Эртмер, Л. Корно, Михаэль Пресли, М. Мартинез-Понс, Дж. Борковски, Филип Винне, Г. Гиббс, Д. Тинклер и др.;

– **«self-directed learning»** – самонаправляемое обучение: Роджер Хиемстра, Р. Брокетт, П. Кэнди, Л. Корно, Аллен Таф, Мэлколм Ноулес, Л. Одди, Хьюи Лонг, Стефан Брукфилд, Джеральд Гроу, Люси и Пол Гудлиелмино, Гари и Шарон Конфессор, Бэрри Зиммерман, Д. Гаррисон, Дж. Биггз, Дэвид Мооре и др.;

– **«self-planned learning or learning projects»** – самозапланированное обучение или участие в образовательных проектах по повышению квалификации: Аллен Таф;

– **«independent learning»** – независимое обучение: Михаэль Понтон, Пол Карр, Джейн Шелдон, Дж. Элиот, Г. Гиббс и др.;

– **«autonomous learning»** – автономное обучение: Г. Гиббс,

Адель Чин, Филип Кэнди, Розенбаум (Rosenbaum), Розмари Кафарелла, Альберт Бандура, Михаэль Понтон, Пол Карр, Мария Коусеиро, Р. Кросс, Д. Боуд и др.;

– **«autodidaxy»** – самообучение: П. Кэнди;

– **«self-education»** – самообразование: Л. Рувински, М. Гиббоне, Дж. Филлипс и др.;

– **«open learning»** – открытое обучение: Михаэль Понтон, Роджер Хиемстра, Р. Брокетт и др.

По данным ежегодного международного симпозиума, организатором которого является Хьюи Лонг и который направлен на подведение итогов теоретических и практических разработок в этой области, за 2004—2005 гг. неизменным оставался интерес исследователей к определению роли и места современных информационных технологий в процессе организации самостоятельной работы студентов, особенно к электронному (e-learning) и мобильному обучению (m-learning), что, делает вывод Хью Лонг, говорит о необходимости дальнейших разработок. В связи с этим увеличилось число публикаций, в которых исследователи особое внимание уделяют взаимодействию участников процесса обучения, соотношению ролей преподавателя и студентов.

Однако в подавляющем большинстве современных подходов к организации самостоятельной работы в вузе налицо приоритетность «знаниевой» парадигмы и фундаментализм. Именно они являются отличительными характеристиками устаревшего классического и неклассического подхода к образовательному процессу в вузе. Также стоит отметить, что практически отсутствуют исследования и разработки в области самостоятельных работ с использованием современных информационных технологий (в том числе мобильных средств обучения), возможностей сети Интернет и, как следствие, в практике отмечается неконкурентоспособность российских вузов на рынке образовательных услуг.

Текст № 2. Возможности самостоятельной работы в подготовке студентов к профессиональной деятельности[100]

Одним из важнейших резервов повышения эффективности высшего образования является оптимизация самостоятельной работы студентов, которая варьируется по объему от 100 % при обучении экстерном до примерно 50 % в очной форме обучения. Лучшая организация такой работы и, главное, улучшение ее материально-технической базы (обеспечение литературой, компьютерами, доступом в Интернет и т. п.) позволяют решить несколько важнейших задач. Во-первых, студенты получают

возможность черпать знания из новейших источников (материалы лекций и методических разработок отстают, как правило, на несколько лет). Во-вторых, они приобретают навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса, что обеспечивает безболезненный переход к непрерывному послевузовскому образованию (прежде всего к самообразованию) по завершении обучения в вузе. Наконец, самостоятельная работа позволяет снизить негативный эффект некоторых индивидуальных особенностей студентов (например, инертность, неспособность распределять внимание, неспособность действовать в ситуации лимита времени и др.) и максимально использовать сильные стороны индивидуальности благодаря самостоятельному выбору времени и способов работы, предпочитаемых носителей информации и др.

Текст № 3. Переход от обучения к учению[101]

Утверждение парадигмы высшего образования, ориентированной на студента, на реализацию его академических свобод и возможность широкого выбора в образовательном процессе, означает переход от коллективной к индивидуальной форме обучения, возрастание роли самостоятельной работы студента, повышение его ответственности за результаты учебной деятельности. Более того, в декларации стран-участниц Болонского процесса, подписанной в Праге (2001 г.), содержится утверждение о том, что студенты должны влиять на организацию и содержание образования в высшей школе.

Перед образованием встает задача достижения сбалансированности когнитивного освоения учебных дисциплин и овладения компетенциями в сфере коммуникации, творческого и критического анализа, коллективного труда в много культурном мире.

Таким образом, современное развитие образования характеризуется сменой парадигм, переходом от парадигмы обучения к парадигме учения. Причем речь не идет о замене одного слова другим, это связано с глубочайшими системными изменениями образовательного процесса.

В рамках традиционной парадигмы обучения сложились хорошо отработанные структуры обеспечения преподавательской деятельности, которая изначально понимается как информационная, сводящаяся в основном к чтению лекций и проведению семинарских и практических занятий в лекционно-дискуссионном формате. Парадигма учения связана с самостоятельным осознанным освоением научного знания каждым студентом, с конструированием и «выращиванием»

знания. Хочется заметить, что не все компоненты старой и новой парадигмы вступают в противоречие между собой, здесь действует принцип сочетания традиций и инноваций в образовательном процессе.

Компонентный анализ парадигм представлен в таблице по четырем блокам: «цели и задачи», «процесс учения», «распределение ролей, отношения», «структура процесса, организация».

От обучения к учению.

Парадигма обучения	*Парадигма учения*
Цели и задачи	
Обучение	Конструирование учебных ситуаций
Трансляция знаний преподавателем	Открытие и конструирование знаний студентом
Проектирование учебных программ и курсов	Создание развивающей образовательной среды
Улучшение качества преподавания	Улучшение качества учения
Увеличение набора студентов, рост финансирования	Увеличение роста учебной активности и эффективности
Процесс учения	
Знания находятся «вовне»	Знания находятся в умах людей и формируются на основе индивидуального опыта
Знания передаются преподавателями по «частям» и «крупицам»	Знания конструируют, создают и получают сами студенты
Обучение носит кумулятивный и линейный характер	Учение носит открытый, системообразующий характер
Подходит метафора «кладовая знаний»	Подходит метафора «учиться ездить на велосипеде»
В центре процесса обучения находится преподаватель, который контролирует ход процесса	В центре процесса учения находится студент, который контролирует ход процесса
Необходимо личное присутствие преподавателя и студентов	Необходимо наличие активного студента, личное присутствие преподавателя не обязательно
Лекционная система и учение обособлены и находятся в противоречии	Образовательная среда и учение способствуют развитию друг друга
Распределение ролей, отношения	
Преподаватель – прежде всего передатчик информации	Преподаватель – менеджер образовательного процесса, создатель методов учения и образовательной среды
Преподаватели и студенты работают независимо и изолированно	Преподаватели и студенты работают в одной команде
Линейное управление, независимость действий, авторитаризм	Совместное управление, работа в команде, партнерство

Окончание таблицы.

Парадигма обучения	*Парадигма учения*
Структура процесса, организация	
Атомистическая: части предшествуют целому	Целостная: целое предшествует частям
Время – постоянно, учение – варьируется	Учение – постоянно, время – варьируется
Занятия начинаются и заканчиваются в определенное время	Образовательная среда доступна для студента в любое время
Независимые кафедры и учебные курсы	Интеграция курсов, сотрудничество кафедр и факультетов
Оценка знаний в конце курса	Оценка знаний в начале, середине и конце курса
Оценки выставляются преподавателем	Внешняя оценка учения, взаимооценивание и самооценивание ученой деятельности студентов

Переход к парадигме учения требует повышения роли организации самостоятельной работы, что предполагает следующие направления деятельности преподавателя:

– переработку учебных планов и программ с целью увеличения доли самостоятельной работы студента над изучаемым материалом, включение тем, выносимых для самостоятельного изучения, в том числе и с помощью компьютерных средств;

– оптимизацию методов обучения, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, повышающих эффективность труда преподавателей, активное использование информационных технологий, позволяющих студенту в удобное для него время осваивать учебный материал;

– совершенствование системы текущего контроля работы студентов, введение балльно-рейтинговой и кредитной системы, широкое внедрение компьютеризированного тестирования;

– совершенствование методики проведения практик и научно-исследовательской работы студентов, поскольку именно эти виды учебной работы студентов в первую очередь готовят их к самостоятельному выполнению профессиональных задач.

Под **самостоятельной работой** студентов сегодня понимается вид учебно-познавательной деятельности по освоению профессиональной образовательной программы, осуществляемой в определенной системе, при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке достижения конкретного результата. Данный современный подход требует от преподавателя высшей школы переосмысления своего отношения к организации самостоятельной работы студентов.

В настоящее время в вузах существуют две общепринятых формы самостоятельной работы: аудиторная и внеаудиторная.

Аудиторная самостоятельная работа проводится под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию. Внеаудиторная, т. е. собственно самостоятельная работа студентов, выполняется самостоятельно в произвольном режиме времени в удобные для студента часы, часто вне аудитории, а когда того требует специфика дисциплины, – в лаборатории или мастерской.

Сегодня при организации работы студентов большое значение приобретает внеаудиторная самостоятельная работа.

Внеаудиторная самостоятельная работа (далее – самостоятельная работа) – планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Основными признаками самостоятельной работы обучающихся принято считать:

– наличие познавательной или практической задачи, проблемного вопроса или задачи и особого времени на их выполнение, решение;

– проявление умственного напряжения обучающихся для правильного и наилучшего выполнения того или иного действия;

– проявление сознательности, самостоятельности и активности обучающихся в процессе решения поставленных задач;

– наличие результатов работы, которые отражают свое понимание проблемы;

– владение навыками самостоятельной работы.

Таким образом, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как форма обучения и вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства преподавателя, а с другой – как средство вовлечения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство формирования у них методов ее организации.

Под **самостоятельной деятельностью** понимается вид познавательной деятельности, в котором предполагается определенный уровень самостоятельности во всех структурных компонентах деятельности по ее выполнению – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции – с диалектическим переходом от выполнения простых видов работы к более сложным, носящим поисковый характер, с постоянной трансформацией руководящей роли педагогического

управления в сторону ее перехода в формы ориентации и коррекции, с передачей всех функций самому обучающемуся, но лишь по мере овладения методикой самостоятельной работы.

В качестве главного признака самостоятельной деятельности рассматривается не то, что обучающийся работает без помощи преподавателя, а то, что каждое **действие**, выполняемое обучающимся, им **осознается, подчинено цели, которую он сам поставил.**

Основной смысл дидактических задач самостоятельной работы состоит в том, чтобы:

– мотивировать обучающихся к освоению учебных программ;

– повысить ответственность обучающихся за свою учебу;

– создать условия для совершенствования информационной компетентности;

– способствовать развитию компетенций в области самообразовательной, учебно-исследовательской/ исследовательской, проектной и творческой деятельности;

– формировать у обучающихся системное мышление на основе самостоятельной работы над выполнением индивидуальных и групповых творческих заданий по учебным дисциплинам и т. п.

Самостоятельная работа студентов требует упорядочения и системной организации, а также организации взаимодействия преподавателя и студента на основе партнерства. Основная задача преподавателя сводится к организации учебной деятельности студента и конструированию образовательной среды.

Задания для самостоятельной работы и самоконтроля:

1. На основе сравнительного анализа парадигм обучения и учения, представленного в тексте № 3 (см. табл.), при помощи шкалирования определите, на каком этапе перехода от обучения к учению находится образовательный процесс, субъектами которого вы являетесь. Результаты представьте в виде аналитического отчета.

Варианты шкалы:

– «цели и задачи»: –5_–4_–3_–2_–1_0_1_2_3_4_5;

– «процесс учения»: –5_–4_–3_–2_–1_0_1_2_3_4_5;

– «распределение ролей, отношения»: –5_–4_–3_–2_–1_0_1_2_ 3_4_5;

– «структура процесса, организация»: –5_–4_–3_–2_–1_0_1_2_ 3_4_5.

2. Проведите экспертизу заданий для самостоятельной работы студентов по дисциплине (на выбор). Критерии

определите самостоятельно или воспользуйтесь представленными в таблице:

Критерий	*Степень выраженности*			*Обоснование оценки**
	высокая	*средняя*	*низкая*	
Соответствие современным целям высшего образования				
Направленность заданий на развитие компетенций				
Направленность заданий на развитие профессиональной мотивации				
Оптимальность методов, форм и средств организации самостоятельной работы студентов				
Экономичность затрат времени, ресурсов и т. п.				
Направленность на усвоение профессиональных знаний				
Направленность на формирование практических действий				
Направленность на формирование опыта творческой деятельности				
Направленность на формирование опыта эмоционально–ценностного отношения к действительности				
Привлекательность заданий для студентов				

* *Обоснование оценки – это сделанное на основании совокупности суждений умозаключение-вывод* ***(доказательство, объяснение)*** *о том, почему вы считаете степень выраженности того или иного критерия высокой, средней или низкой.*

«Какова архитектура процесса обучения?»

1. Лекционно-семинарская система обучения.

2. Различные формы организации учебного процесса в вузе (консультация, деловая игра, экскурсия, практика, экспедиция, самостоятельная работа, научно-исследовательская работа и проектирование и т. д.).

3. Признаки нелинейности в организации образовательного процесса в вузе.

Вопросы и **задания:**

1. Выделите преимущества и недостатки лекций, семинарских занятий и производственной практики. *Результаты оформите в таблицу.*

2. Сформулируйте цели использования различных форм организации учебного процесса в вузе.

3. Определите проблемы и перспективы использования современных архитектур обучения в образовательном процессе вуза.

Текст № 1. Формы обучения в современных условиях[102]

Формы обучения можно определить как механизм упорядочения учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, структурных единиц обучения во времени. Мы попробуем рассмотреть формы обучения *во всем их многообразии.* Формы обучения могут быть классифицированы по многим основаниям.

Классификация форм по способу получения образования: очная, заочная, вечерне-сменная и т. д., в том числе самообразование.

В современных условиях для свободного продвижения человека в образовательном пространстве необходимо обеспечить максимальную гибкость и разнообразие форм образования. Тем более что в условиях рыночной экономики, судя по опыту зарубежных стран, далеко не каждому юноше, не каждой девушке, а тем более взрослому человеку будет по карману обучение в очной форме. Заочное обучение, при качественной его постановке, во всем мире рассматривается как «высокая технология» получения образования, и количество студентов, обучающихся по этой форме, постоянно растет.

Все остальные формы обучения, кроме, пожалуй, экстерната, занимают промежуточное положение между очным и заочным обучением, в том числе вечернее (сменное) обучение. Кроме того,

за рубежом существует много других форм обучения, что дает учащемуся, студенту возможность широкого их выбора с целью обеспечения наиболее удобного для него режима обучения без отрыва от работы: так называемое обучение частичного времени *(part-time education),* когда обучаемый два дня в неделю учится, а три дня работает на производстве; сокращенный (по академическим часам аудиторных занятий) курс очного обучения; «сэндвич» и «блок» – разные варианты сочетания очного и заочного обучения; вечернее обучение и т. д. – всего, например, а Англии насчитывается 9 форм. Причем, например, в английских колледжах студенты-очники составляют всего 40 % контингента, т. е. без отрыва от работы учится большая часть молодежи.

Особый интерес представляет система так называемого открытого обучения, на которой есть смысл остановиться подробнее ввиду ее потенциальной перспективности. В чем суть открытого обучения? Это дальнейшая модернизация системы заочного обучения. Основные отличия открытого обучения от заочного состоят в следующем:

• Для поступления на обучения не требуется никаких свидетельств об образовании.

• Обучаемый сам выбирает содержание (из предлагаемых на выбор курсов, модулей), средства обучения, сроки, темп изучения, время прохождения экзаменов. У него есть возможность на время прекратить обучение по каким-либо обстоятельствам, а затем вернуться к нему вновь и т. д.

• Для каждого курса, модуля создаются комплекты учебных материалов (так называемые кейсы), включающие пособия на печатной основе, аудио-, видео– и слайд-фильмы, компьютерные программы. Такие комплекты для сотен учебных курсов, в том числе альтернативных, выпускаются десятками фирм и позволяют студенту самостоятельно осваивать материал.

• Самостоятельное изучение учебных курсов сопровождается консультациями тьютора (наставника-консультанта – новый тип педагога), чаще всего по телефону или Интернету, проверкой им письменных заданий; организацией групп взаимопомощи студентов, изучающих один и тот же курс, что позволяет им обмениваться информацией и идеями, практиковаться в различных ролях (тоже часто по телефону); организацией воскресных школ, тьюториалов (семинаров под руководством тьютора) и летних лагерей.

Широкие перспективы в развитии форм получения образования имеет, очевидно, и экстернат. Экстернат у нас в стране вроде бы никогда не запрещался, но в то же время никак и не поощрялся. Организационно эта форма обучения почти не

отработана, хотя в Законе РФ «Об образовании» указана как одна из возможных форм получения образования. Тем не менее она имеет большие возможности.

Классификация систем (форм) обучения по механизму декомпозиции (разбиения) содержания обучения. Таких механизмов известно два:

• *Дисциплинарный механизм* – когда содержание обучения разделяется на отдельные дисциплины (учебные предметы, курсы). Этот механизм иногда еще называют условно *предметным обучением.* Все рассмотренные выше системы обучения, кроме, пожалуй, самоучения, относятся предметному обучению.

• *Комплексный механизм (комплексная система обучения),* которую также еще называют условно *объектным обучением,* когда декомпозиция содержания обучения осуществляется по выделяемым объектам, например, изучение родного края, трудовая деятельность семьи и т. д. Идеи комплексного («объектного») обучения развивались начиная с XVIII в. и связаны с именами Ж. Жакото, П. Робена, Н. Ф. Гербарта, Дж. Дьюи, К. Д. Ушинского (система объяснительного чтения) и др.

Современной разновидностью комплексной системы обучения стало так называемое *модульное обучение,* или *метод учебных единиц,* согласно которому учебные материалы составляются из отдельных законченных учебных модулей, имеющих практическую, в том числе профессиональную, направленность на освоение определенных практических действий. Модульное обучение в настоящее время получило довольно широкое распространение в Англии, США и многих других странах.

Так, в Англии трехгодичный курс «Высшего национального диплома по дизайну» содержит 17 таких единиц-модулей, каждый из которых содержит 3-7 пунктов. Сведения из отдельных дисциплин (в традиционном понимании) – по эстетике, истории искусств, математике и т. д. – распределяются, как бы «растаскиваются» по различным модулям в виде «вкраплений». В содержании каждой «единицы» подробно расписаны: цели и задачи ее изучения, требования к знаниям и умениям студентов, методы обучения, общие задачи оценки знаний и умений студентов, а также какую долю в процентах к общей оценке за «единицу-модуль» составляют те или иные компоненты знаний и умений. Причем каждому студенту выдается журнал-дневник текущих оценок, полностью повторяющий содержание всех единиц-модулей со всеми вышеперечисленными требованиями. Как видим, указанные «единицы-модули» и выступают, по сути дела, в роли *учебных проектов.* Возможно, такая подготовка

является эффективной для некоторых профессий, в первую очередь прикладного характера. Но вряд ли в такой системе обучения можно подготовить профессионального математика, инженера и т. п., т. к. модульное обучение вряд ли может дать систематическое фундаментальное образование.

В то же время *модульная система обучения* оказалась весьма перспективной и эффективной в современных условиях для повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов и рабочих в дополнительном профессиональном образовании, при внутрифирменном обучении персонала, в переподготовке безработных и других категорий незанятого населения – т. е. там, где на фундаменте систематического базового образования человеку необходимо освоить новый объект деятельности или новые действия с каким-либо объектом.

Классификация форм обучения по основанию непосредственного или опосредованного общения обучающихся с педагогом и/или учебными материалами:

• Обычный, традиционный вариант – обучающийся непосредственно встречается с педагогом, у него есть перед глазами книги и другие средства обучения.

• Опосредованное общение с педагогом и средствами обучения согласно современному принципу «доставки образовательных услуг на дом». К этим формам опосредованного общения относится в первую очередь *дистантное обучение* – форма обучения, отличающаяся преимущественно разделенным во времени и пространстве опосредованным учебными текстами общением обучающих и обучающихся. Руководство обучением осуществляется через установочные лекции и посредством инструктивных материалов, рассылаемых по почте или/и через современные средства коммуникации, а также в ходе периодических очных контактов обучающих и обучающихся. Сюда же можно отнести *интернет-обучение,* в том числе самоучение, *телевизионные образовательные* программы и т. д.

Классификация форм занятий по их целевой направленности: вводные занятия, занятия по формированию знаний и умений, занятия по обобщению и систематизации знаний и умений, заключительные занятия, занятия по контролю освоения учебного материала: контрольные работы, тестирование, собеседования, коллоквиумы (групповая форма собеседования педагога с обучающимися), зачеты, экзамены, защита рефератов, курсовых и дипломных работ; а также *самооценивание обучающимися.*

Классификация форм обучения по видам учебных занятий: урок, лекция, семинар, лабораторная и лабораторно-практическая

работы, практическое занятие, консультация, конференция, тьюториал (активное групповое занятие, направленное на приобретение опыта обучающимися по применению концепций в модельных стандартных и нестандартных ситуациях), игра, тренинг (специальная система упражнений по развитию у обучающихся творческого рабочего самочувствия, эмоциональной памяти, внимания, фантазии, воображения и т. п.) и т. д. Каждая из этих форм, в свою очередь, может быть классифицирована и по другим основаниям. Так, игровые формы могут быть классифицированы по одному из оснований (по организации): предметные, сюжетные, ролевые, эвристические, имитационные, деловые, организационно-деятельностные и т. д.; по другому основанию (по коммуникативному взаимодействию): индивидуальные, парные, групповые, фронтальные.

Подводя итоги, можно, очевидно, констатировать, что дальнейшее применение форм учебной работы будет смещаться в стороны: развития многообразия форм получения образования (открытое образование, экстернат и т. д.); смещения акцентов на самоучение и самостоятельную работу обучающихся; рационального сочетания дисциплинарного (предметного) и объектного (модульного) обучения; развития дистантного обучения; развития нетрадиционных форм учебных занятий, в первую очередь диалоговых, интерактивных; смещения акцентов в контроле достижений обучающихся на их самооценивание.

Текст № 2. Характеристика лекционно-семинарской системы обучения[103]

Особенности и признаки лекционно-практической системы обучения:

• Лекция – это основная форма передачи большого объема систематизированной информации как ориентировочной основы для самостоятельной работы студентов.

• Практическое занятие – это форма организации детализации, анализа, расширения, углубления, закрепления, применения и контроля за усвоением полученной учебной информации (на лекции и в ходе самостоятельной работы) под руководством преподавателя вуза.

• В качестве основы обучения в вузе выступает самостоятельная деятельность студента.

• Учебная группа – это центральная форма организации студентов (постоянный состав которой, как правило, сохраняется на весь период обучения).

• Совокупность учебных групп представляет определенный курс обучения в вузе.

• Курс работает по единому учебному плану и программам согласно расписанию учебных занятий.

• Учебный год делится на два семестра, зачетно-экзаменационный период и каникулы.

• Каждый семестр завершается сдачей зачетов и экзаменов по всем учебным дисциплинам.

• Обучение в вузе завершается сдачей выпускных экзаменов по ведущим дисциплинам и специальности (возможна защита диплома).

Текст № 3. Архитектуры процесса обучения в **вузе**[104]

Одной из главных характеристик синергетического видения мира является его понимание как иерархии сред с различной нелинейностью. «Нелинейность», как одно из узловых, концептуально значимых понятий синергетики, предполагает значимость принципа «разрастания малого» – количественное варьирование в определенных пределах констант системы не приводит к качественному изменению характера процесса в целом, при преодолении же уровня некоего жесткого «порога воздействия» система входит в сферу влияния иного «аттрактора» – малое изменение результируется в макроскопических (как правило, невоспроизводимых и поэтому непрогнозируемых) следствиях. При этом осуществимы отнюдь не любые сценарии развития системы, а лишь сценарии, ограниченные воздействиями определенного диапазона/спектра. В качестве важнейшего момента нелинейных динамик выступает поливариантность протекания процессов, предполагающая наличие не только различных форм самоорганизации системы, но и эволюционных альтернатив. По оценке российских синергетиков, в мировоззренческом плане идея нелинейности может быть эксплицирована посредством: идеи многовариантности, альтернативности путей эволюции, которые возникают и в ходе самого процесса эволюции системы (неожиданные, эмерджентные изменения); идеи выбора из данных альтернатив (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов) и др.

В последнее десятилетие XX в. благодаря новым научным концепциям в фундаментальных науках буквально произошел научно-информационный взрыв, способствовавший бурному развитию новых информационных технологий, которые уже заметным образом изменили нашу повседневную жизнь. Но еще больших изменений следует ожидать в ближайшей исторической перспективе благодаря стремительному распространению цифровых систем связи.

Попытка найти рациональное соотношение традиционных и

новых форм организации обучения привела к появлению такого инновационного понятия в зарубежной педагогике, как «учебная архитектура», «обучающая архитектура», «образовательная архитектура», или «архитектура процесса обучения» *(learning architecture),* а применительно к самостоятельной работе – «архитектура процесса самостоятельной работы» *(self-learning architecture)*.

Выбор термина «архитектура» не случаен и связан прежде всего с его значением и особыми характеристиками. В словаре Даля – это искусство располагать, строить; в Большой советской энциклопедии – это система сооружений, формирующих пространственную среду для жизни и деятельности людей, а также само искусство создавать эти сооружения в соответствии с законами красоты. Функциональные, конструктивные и эстетические качества архитектуры (польза, прочность, красота) взаимосвязаны. Архитектурная организация жизненных процессов является одним из главных источников формообразования в архитектуре.

Понятия «проектирование», «конструирование», «моделирование», «технология», «архитектура» и т. д. первоначально сформировались в сфере техники и индустрии. Впоследствии они были распространены в связи с развитием кибернетики на ряд других сфер – теорию управления, системный анализ и т. д. А потом они распространились повсеместно, в том числе в сфере образования.

До настоящего времени в педагогике господствовали линейные методы организации процесса обучения. Новая постнеклассическая парадигма и новая философия образования настоятельно требуют их смены на нелинейные способы решения поставленных задач. Процесс обучения рассматривается сегодня как сложная система, способная к самоорганизации. Это предполагает переосмысление постулатов педагогики, иного синергетического взгляда на организацию и построение этого процесса. В «Большом энциклопедическом словаре» «синергетика» определяется как «научное направление, изучающее связи между элементами структуры (подсистемами), которые образуются в открытых системах… благодаря интенсивному (потоковому) обмену веществом и энергией с окружающей средой в неравновесных условиях. В таких системах наблюдается согласованное поведение подсистем, в результате чего возрастает степень ее упорядоченности, т. е. уменьшается энтропия (так называемая самоорганизация)».

Определяя синергетику как междисциплинарное направление научных исследований, задачей которого является познание

общих закономерностей и принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации в системах различной природы, необходимо отметить актуальность осмысления ее с точки зрения постнеклассической науки, ее «человекоразмерности» (В. С. Степин), организации пространств межличностной встречи и диалога, моделирования процессов устойчивого развития.

Основными понятиями синергетики являются «открытость», «нелинейность», «неравновесность».

К сожалению, идеи синергетики слабо адаптированы к сфере образования, существует проблема создания специального языка, прикладной терминологии, отсутствия разработанного инструментария.

На наш взгляд, преломление понятия архитектурной организации процесса обучения является одним из путей решения назревшей проблемы, хотя «архитектура» системы представляет собой распространенный, но не имеющий четкого определения термин.

Сегодня термин «архитектура» широко используется для описания устройства компьютера и характеристики компьютерных программных возможностей. Под архитектурой программной системы понимается совокупность решений относительно: организации программной системы; выбора структурных элементов, поведения этих элементов, специфицированного в кооперациях с другими элементами; составления из этих структурных и поведенческих элементов все более и более крупных подсистем; архитектурного стиля, направляющего и определяющего всю организацию системы. Архитектура программной системы охватывает не только ее структурные и поведенческие аспекты, но и использование, функциональность, производительность, гибкость, возможности повторного применения, полноту, экономические и технологические ограничения и компромиссы, а также эстетические вопросы.

Еще одно понятие этой области – «архитектура взаимодействия» – представляет собой концепцию передачи данных между абонентскими системами в информационной сети. Архитектура взаимодействия определяет основные характеристики и функции области взаимодействия. Результатом разработки архитектуры является создание полного функционального профиля сети.

У всех на слуху понятие «информационная архитектура», но т. к. эта сфера знаний пока относительно нова и находится в стадии развития, то определение информационной архитектуры зависит о того, кто его дает. Авторы популярнейшей книги

«Информационная архитектура в Интернете» Лоу Розенфельд, основатель и президент фирмы «Аргус Ассошиэйтс» («Argus Associates»), и Питер Морвиль, президент и основатель ведущей компании «Семантик Студиос» («Semantic Studios») в сфере консалтинга по информационной архитектуре, считают, что «… аналогия с архитектурой – мощный инструмент для знакомства со сложной многомерной природой информационных пространств…», и в то же время они подчеркивают, что информационным архитекторам «…не следует замыкаться только в метафоре строительной архитектуры…», т. к. существуют и другие аналогии. Л. Розенфельд и П. Морвиль дают несколько определений информационной архитектуры. Приведем наиболее значимые для нашего исследования определения: 1) сочетание схем организации, предметизации и навигации, реализованных в информационной системе; 2) структурное проектирование информационного пространства, способствующее выполнению задач и интуитивному доступу к содержимому.

В области дистанционного и открытого обучения архитектура – это стандартизованный набор моделей, описывающих системы управления процессом обучения с различных точек зрения: компоненты, жизненный цикл, коммуникации, взаимодействие с другими системами и архитектура системы управления процессом обучения. Архитектура является одним из направлений стандартизации дистанционного обучения.

Таким образом, наука все больше переключается на технологическое совершенствование практики: понятие «научно-техническая революция» сменилось понятием «технологическая революция», а вслед за этим появилось понятие «технологическая эпоха» и т. п. Если раньше в ходу были теории и законы, то теперь наука все реже достигает этого уровня обобщения, концентрируя свое внимание на моделях, характеризующихся многозначностью возможных решений проблем (в том числе, к примеру, многозначностью возможных альтернативных образовательных систем и т. п.).

Электронное издание Международного института знаний (International Literacy Institute – www.literacy.org), который основан ЮНЕСКО и Университетом Пенсильвании в 1994 г. и миссией которого является лидерство в области исследования, развития и обучения, в своих публикациях отражает последние достижения и инновации образования. В выпуске за май-август 2001 г. были опубликованы статьи, описывающие общие принципы построения архитектуры образовательного процесса.

Архитектура позволяет отразить весь комплексный и многоаспектный характер образовательного процесса, отвечая на

вопросы:

«Кто обучается?», «Что учит?», «Где учит?», «Когда учит?», «Как учит?» и «С какой целью учит?». Обозначенные вопросы определяют состав архитектуры. Каждый элемент имеет определенную структуру и показатели функциональности (http://www.sv.ntnu.no/psy/Bjame.Fjeldsenden/CrossCultural/Education/ArchitectureofLearning599.html).

Ключевыми понятиями статей А. Ю. Уварова «Два кризиса образования. Учебная архитектура и Интернет», «Открытая учебная архитектура» и др. являются закрытая и открытая учебные архитектуры. Он предлагает «закрытую учебную архитектуру» индустриального века, где учебный план, учебники, методы учебной работы, организация учебного пространства были унифицированы и жестко регламентировались, заменить «открытой учебной архитектурой», где все – цели, содержание, методы и организационные формы обучения – становится подвижным и доступным для изменения.

Открытая учебная архитектура является дополнительным ресурсом и организовывает пространство решения задач, с которыми работают как в самом университете, так и за его пределами. В новых условиях традиционный учебник оказывается мало полезным не потому, что работа идет без учебных и методических материалов, а потому, что объем используемого материала становится больше обычного. Методическую разработку курсов нового поколения отличают избыточный материал, модульное построение, большой объем самостоятельной работы студентов. Компьютерная коммуникация способна обеспечить единое информационное пространство для работы внутри учебной группы в аудитории, вне аудитории и за пределами университета.

Внешние условия для создания и использования элементов открытой учебной архитектуры налицо. Перемещение ответственности за учебные архитектурные решения от разработчика учебных программ к преподавателю, распространение практики работы по авторским программам – важнейшие этапы реформирования образования. Можно сказать, что преподаватель – это полноправный архитектор учебной среды («нового вмещающего пространства»), составляющими которой являются: 1) коммуникационное пространство образовательного процесса (совокупность партнеров, с которыми могут и актуально общаются его участники); 2) информационное пространство (фактически им может со временем стать весь Интернет); 3) физическое пространство.

Чтобы суметь справиться с ответственностью, чтобы быть

архитектором учебного процесса, преподавателю нужны легкодоступные «здесь и сейчас» многочисленные «строительные блоки», учебные тексты, тренажеры. Педагогам еще не приходилось решать задач организации обучения в условиях избытка информации, широкого доступа обучаемых к заведомо пропагандистским и контрпропагандистским материалам, к дезинформации и т. п. Все это лишь некоторые из особенностей построения обучения в условиях неограниченного доступа к информации, предоставляемого информационно обогащенным обществом.

Открытость может быть определена как с позиции студента (самообучение), так и с позиции преподавателя (активизация позиции педагога), в зависимости от того, кто определяет ход образовательного процесса. Именно такой информационный ресурс, как Интернет, позволит преподавателям работать в условиях избытка информации, когда учебный курс создается как бы из готовых строительных кирпичиков по принципу конструктора.

В зарубежной литературе архитектура образовательного процесса интенсивно освещается уже в течение 15 лет. На сегодняшний день накоплен богатый опыт создания и применения всевозможных архитектур, особенно интересны данные австралийских и американских ученых. Наблюдается всплеск публикаций по поводу разработки архитектур мобильного обучения (Д. Абернафи, Д. Буннел, Г. Даниэль, К. Кокс, С. Шарма, Ф. Китченс и др.). Эволюция обучения движется от дистанционного (d-learning) к электронному (e-learning), и сегодня мы наблюдаем его переход к мобильному (m-learning = e-learning + переносные автономные компьютерные средства: ноутбуки, смартфоны, мобильные телефоны и т. п.).

Тем не менее концептуальная основа архитектурной организации образовательного процесса остается слаборазработанной (особенно в области гуманитарных наук), находится в развитии и носит инновационный характер. Попытка решения данной проблемы была предпринята профессором Роджером Шэнком[105] и его учеником Чипом Клеари. Они разработали 5 архитектур обучения, которые особенно подходят для обучения с использованием компьютера:

1. Симулятивное обучение (Simulation-based Learning by Doing).
2. Случайное обучение (Incidental Learning).
3. Рефлексивное обучение (Learning by Reflection).
4. Кейсовое (ситуативное) обучение (Case-based Teaching).
5. Обучение исследованием (Learning by Exploring). Основные

характеристики данных архитектур обучения приведены в таблице:

Архитектуры обучения: практическая значимость.

Название архитектуры обучения	*Краткое описание архитектуры обучения*	*Ключевые моменты обучения*	*Применение*
1. Симуля-тивное обучение	Обучение происходит в деятельности. Для того чтобы приобрести новый навык или умение, необ-ходима практика, сопро-вождаемая коучингом[107], советами и коррекцией со стороны эксперта. Сама природа симуляций требует от студентов активного участия, т. к. они «заходят» в симуля-тивный мир как его ре-альные обитатели	Обучение действием, активность участни-ков процес-са обучения	Практическое, эксперименталь-ное обучение

Коучинг (ученичество и наставничество) является традиционным методом профессионального обучения ремесленников. С древних времен, работая рядом с мастером, молодые рабочие изучали профессию. Этот метод широко распространен и сегодня, особенно там, где практический опыт играет исключительную роль в подготовке специалистов. Однако современные ученики не обязательно проводят все свое время, наблюдая за тем, как работает наставник, и оказывая ему помощь, они могут занимать ответственные должности и работать самостоятельно. Их ученичество заключается в наличии более опытного человека, постоянно следящего за их развитием, оказывающего помощь советами, подсказками и т. д. (Центр дистанционного образования «Элитариум», Санкт-Петербург. URL: http://elitarium.ru/index.php?pid=93&id=1887.

Продолжение таблицы.

Название архитектуры обучения	*Краткое описание архитектуры обучения*	*Ключевые моменты обучения*	*Применение*
2. Случайное обучение	Многое из того, что нужно выучить, по существу, является неинтересным. В то время как множество фактов становятся известными случайно, например, в процессе выполнения занимательных, интересных заданий. При применении данной архитектуры необходимая содержательная информация сообщается незаметно, т. к. скрыта в занимательных фактах	Представление «скучной» информации в занимательном контексте	Используется, когда возможно смешение занимательных фактов и «серьезной» информации; когда подразумевается ознакомительное изучение материала
3. Рефлексивное обучение	Когда студентам требуется, чтобы их поддерживали в процессе обучения, спрашивали о его ходе, выслушивали и оценивали их идеи, используется стратегия рефлексивного обучения. В этом случае инструктор (он может быть и виртуальным) помогает студентам проанализировать проблему и найти пути ее решения	Задаются вопросы, помогающие критически осмыслить процесс обучения	Используется, когда есть необходимость во взаимодействии с коучем или экспертом для самооценивания
4. Кейсовое (ситуативное) обучение	До недавнего времени получение необходимой информации «подгонялось» к определенной ситуации обучения. Данная архитектура позволяет студентам консультироваться с экспертом, когда возникают трудности или когда появляется интерес к чему-либо. Эксперты, будучи профессионалами в данной области, иллюстрируют ключевые элементы обучения ситуациями из собственного опыта, что помогает студентам выполнить задание	У экспертов имеется база данных, практических ситуаций (кейсов). Своевременное обучение. Обучение проходит в форме обсуждения ситуации	Используется, когда предполагается, что студенты наверняка ошибутся или получат отрицательный результат; для получения новой информации в процессе выполнения задания; когда студентам необходимо, чтобы эксперт поделился с ними собственным опытом

Окончание таблицы.

Название архитектуры обучения	*Краткое описание архитектуры обучения*	*Ключевые моменты обучения*	*Применение*
5. Обучение исследованием	Когда студенты выполняют новые задания, всегда возникают вопросы. Важно ответить на вопросы в момент их появления. Ключевыми в данной архитектуре являются беседы, обсуждения (как виртуальное, так и «контактное» взаимодействие)	Студенты сразу же получают ответы на появляющиеся вопросы. Обучение основано на общении, диалоге	Используется, когда планируется беседа, обсуждение чего-либо с одногруппниками или экспертами; когда среда или виртуальный мир выступают контекстом исследования; когда студент выступает в роли ученика

Текст №4. Характеристика линейного и нелинейного процессов обучения[106]

Компоненты	*Линейный процесс обучения*	*Нелинейный процесс обучения*
Цели и задачи	Предметные	Предметные, личностные
Предполагаемый результат	Знания, умения, навыки, личностное развитие	Образовательное знание, личностный ресурсный пакет, компетентность
Знания	Передаются, транслируются	Конструируются, выращиваются
Содержание образования	Представлено в учебниках и учебных программах – единая и универсальная программа	Трансформируется, дополняется, интегрируется – вариативные учебные программы или отсутствие заранее проектируемых программ

Продолжение таблицы.

Компоненты	*Линейный процесс обучения*	*Нелинейный процесс обучения*
Информационный ресурс	Ограничен учебным кабинетом, аудиторией	Не ограничен (не только разные виды учебных книг, но и доступ к электронной библиотеке, доступ в Интернет, консультация у квалифицированных преподавателей и специалистов по профилю и т. д.)
Процесс	Включает процедуры объяснения, усвоения, контроля	Включает процедуры чтения/ознакомления с учебным содержанием, понимания, проектирования, коммуникации и рефлексии
Среда	Готовая	Конструируется
Единица учебной деятельности	Лекция, семинар	Учебно-профессиональная задача или проблема
Время	Лекция, семинар, консультация	Не ограничено (не временной отрезок пары, а время, необходимое на выполнение задачи)
Пространство	Учебный кабинет, аудитория	Не ограничено (индивидуальный стол, библиотека, компьютерный класс, дом, смена учебного заведения, стажировки в целях лучшего понимания сущности будущей профессии, университетская лаборатория, учебная фирма, производство и т. д.
Взаимодействие «преподаватель – студент», «студент – студент»)	Неконгруэнтное, асимметричное	Конгруэнтное, симметричное, конструктивное, межличностное. Взаимодействие выстраивается на основе решения учебной задачи
Коммуникация	Ограничена составом студенческой группы, курса	Не ограничена
Студент	Объект/субъект управления	Субъект деятельности, субъект значимых отношений, субъект выбора, субъект собственного саморазвития

Окончание таблицы.

Компоненты	*Линейный процесс обучения*	*Нелинейный процесс обучения*
Преподаватель	Транслятор знаний	Организатор среды, консультант, помощник, модератор, фасилитатор. Основной функцией преподавателя в нелинейном процессе в магистратуре является сопровождение учебно-познавательной деятельности студента
Форма организации образовательного процесса	1) Лекционно-семинарская; 2) линейное расписание; 3) традиционная система оценивания; 4) сессия	1) Модульное обучение (построение учебных планов и разработка образовательных программ по модульному принципу); 2) нелинейное (динамичное) расписание; 3) балльно-рейтинговая система оценки; 4) текущая, промежуточная и итоговая аттестация

Задания для самостоятельной работы и самоконтроля:

1. Докажите или опровергните соответствие архитектурного подхода к организации обучения в вузе идеям постнеклассики. Сформулируйте собственное определение понятия «архитектура процесса обучения».

2. Какая из архитектур процесса обучения представляется для вас: а) сложной для практического применения; б) трудоемкой для преподавателя: затраты времени на подготовку, проверку, сопровождение студентов и др.; в) наиболее «эвристичной»; г) наиболее «технологичной»? Обоснуйте почему. *Результаты выполнения задания представьте в виде экспертного заключения.*

3. Оцените перспективы развития лекционно-семинарской системы обучения в ближайшем будущем. Какие изменения произойдут с традиционными формами организации учебно-познавательной деятельности студентов (лекция, семинар, практика и т. д.)? *Результаты выполнения задания могут быть представлены в виде таблицы, схемы.*

4. Проанализируйте организацию образовательного процесса в магистратуре своего университета и приведите примеры проявления нелинейности. Какие имеющие возможности для распространения нелинейности существуют, но пока не используются?

5. Предположите, какие новые формы организации обучения могут появиться в нелинейном образовательном процессе.

«Каковы образовательные результаты?»

1.*Основной результат процесса обучения в современной высшей школе.*

2. Особенности контроля и оценки результатов обучения в высшем образовании.

3. *Компетентностный подход к оценке результатов обучения в вузе и перспективы его развития.*

Вопросы и задания:

1. Заполните таблицу «Трансформация концепта "образовательные результаты" в дидактике высшей школы»:

Период	*Понимание образовательных результатов*
Классический	
Неклассический	
Постнеклассический	

2. Кто может стать субъектом оценки результатов образования в вузе?

3. Какие способы оценки образовательных результатов соответствуют идеям компетентностного подхода?

Текст № 1. Система оценки результатов образовательного процесса в вузе[107]

Компоненты системы оценки результатов образовательного процесса в вузе	*Составные части компонентов (элементы)*
Субъектно-объектный	*1. Субъекты оценки:* – профессорско-преподавательский состав, – работодатели, – эксперты, – студенты и др. *2. Объекты оценки:* – результаты образовательного процесса в магистратуре

Окончание таблицы.

Компоненты системы оценки результатов образовательного процесса в вузе	*Составные части компонентов (элементы)*
Функционально-целевой	1. Цели оценки. 2. Основные функции системы оценки. 3. Принципы оценки. 4. Закономерности развития системы оценки
Технологический	1. Область оценки. 2. Виды оценки. 3. Формы оценки. 4. Методы оценки. 5. Средства оценки. 6. Результаты оценки. 7. Управление системой оценки
Диагностико-результативный	1. Критерии. 2. Показатели. 3. Измерители. 4. Формы, методы и приемы изучения, анализа и оценки функционирования системы оценки

Текст № 2. Подходы к определению результатов обучения в вузе[108]

Точного и однозначного определения результатов обучения в вузе нет ни только в России, но и в Европе и в мире. Если подвергнуть анализу многочисленные современные дефиниции результатов обучения, то можно достаточно обоснованно выделить в них ключевые слова: «компетенции», «измеряемые достижения», «демонстрация», «делать». Как считает Стивен Адамс, ориентация на результаты обучения (он именно говорит про результаты «обучения») представляет собой новый для европейской высшей школы подход, затрагивающий интеграцию академического и профессионального образования и подготовки, оценку, признание квалификаций, полученных в процессе неформального и информального образования, применение системы накопления и переноса кредитов, развитие образования в течение всей жизни и соответствующей структуры квалификаций (EQF). Результаты обучения позволяют сделать системы высшего образования прозрачными, сравнимыми, сопоставимыми. При этом, как свидетельствует Стивен Адаме, «нет абсолютно корректного способа описания результатов обучения…». Он предполагает, что корректной будет фраза «описание результатов обучения на языке компетенций».

В связи с этим отметим, что в терминологических реалиях нередко присутствуют взаимозаменяемые, сопрягаемые, близкие понятия (результаты обучения, результаты образования,

личностные достижения, индивидуальный прогресс и т. д.). Лучшее, что можно сделать, – это избегать порождающейся подобной ситуацией неразберихи и стремиться к единообразному глоссарию, удовлетворяющему двум требованиям: термин «образовательный результат» «принимается» в той или иной стране и является понятным (прозрачным), сопоставимым и совместимым в международном образовательном контексте.

Существуют разные методологические подходы к анализу образовательных результатов, например подход, основанный на анализе успеваемости (основное требование к учащемуся – успеть вовремя предъявить одинаковые результаты). Этот подход исходит из узкого представления о содержании образовании как набора учебных дисциплин (предметов). Сегодня осуществляется переход от «знаниевого» подхода к оценке образовательных результатов к подходу, основанному на оценке значимости получаемого образования для развития личности, ее социализации и самореализации.

Современные педагогические воззрения не допускают сведения содержания образования к содержанию предметов, и образовательные результаты в этом случае несводимы к простой сумме результатов освоения отдельных предметов. Содержание образования становится сложной динамической совокупностью факторов, влияющих на образовательные результаты. Современный подход характеризуется попыткой выделения наиболее значимых результатов обучения как некоторых интегративных качеств личности.

Другой подход, основанный на оценке подготовленности обучаемых к самостоятельному решению проблем в различных сферах жизни и практической деятельности, предполагает обеспечение студентов возможностями получения опыта решения проблем в учебно-профессиональной деятельности и за ее рамками.

Современные образовательные результаты призваны устранить разрыв между человеком (его способностями, возможностями) и требованиями общества, разрыв увеличивается с развитием человечества. Возрастает объем необходимых ЗУНов вследствие материально-технического развития, но растут и требования к воспитанию человека как индивида вследствие развития и усложнения системы отношений в «клубе». Как следствие, постоянно существует разрыв между возможностями системы образования и требованиями к ней. Этот разрыв является главной движущей силой развития системы образования. Большая часть деятельности человека представляет собой создание предметных или знаниевых форм (копий) по образцу

или эталону. Роль образования – обеспечить преодоление разрыва между образцом и копией, развив у «обучаемого» человека способность к деятельности. Иными словами, дидактическая деятельность носит «инверсный» характер, превращая предметные или знаниевые формы в деятельность «обучаемого» человека.

По-разному высказываются педагоги и по поводу того, что именно подлежит оценке. Поэтому в отечественной педагогике сложилось противоречие: с одной стороны, необходимость обеспечения качества выпускника образовательного учреждения, знания которого должны соответствовать государственным образовательным стандартам, с другой – требования дифференцированного подхода к оценке знаний каждого отдельно взятого студента.

Итак, что бы ни считали результатом обучения – знания по предметам, практические умения, навыки умственной деятельности, развитую способность к творчеству, умение самоопределяться во всем, развитость субъектных функций или что-то еще, – в любом случае образовательные заведения должны разработать процедуру, механизм, методику, технологию определения этого результата. После выхода стандартов третьего поколения стало ясно, что каждый вуз будет ориентироваться на свой результат, а это неизбежно потребует своего специфического содержания образования, своего учебно-воспитательного процесса, своих методов и технологий образования.

Оценка образовательных результатов в высшем образования долгое время строилась в соответствии с дидактической триадой «знания – умения – навыки». Причем основное внимание уделялось усвоению знаний. Считалось, что сам процесс усвоения знаний обладает развивающим потенциалом, именно в процессе обучения должны формироваться необходимые умения и навыки.

В научно-педагогической литературе описываются подходы к проверке и оценке «учебных результатов», «результатов обучения», «знаний, умений, навыков». Большинство педагогов в своих работах 10—20 лет назад, говоря об оценке результатов, подразумевали оценку учебных результатов, оставляя вне поля внимания остальные образовательные достижения обучающихся.

Однако, как отмечают исследователи, «сегодня можно с полным основанием говорить о кризисе знаниевой парадигмы, который обусловлен несколькими причинами. Во-первых, это обусловлено тем, что традиционная система оценивания учебных результатов в новых условиях неадекватна стратегиям личностно-деятельностого подхода к построению образовательного процесса. Ее существенными недостатками являются неопределенность,

формальность, преимущественно знаниевая ориентация, узкий диапазон оценочной шкалы, субъективность, авторитарность и репрессирующий характер «вычитательного» принципа оценивания. Многолетняя практика выявила существенные минусы такого подхода. В рамках знаниевой парадигмы всегда актуальной была проблема отрыва знаний от умений их применять. Долгие годы у нас бытовала установка, что молодым людям достаточно дать знания, благодаря знаниям, полученным в вузе, они станут успешными и в бизнесе, и на госслужбе. В результате такого подхода Россия пришла к ситуации, когда в избытке оказалось огромное количество специалистов с высшим фундаментальным образованием, а реальная экономика стала испытывать нехватку квалифицированных практико-ориентированных кадров. Истинная причина кризиса знаниевой парадигмы лежит глубже, а именно в существующем сегодня противоречии между укладом профессионального образования и современным бизнесом. Российская экономика давно перешла на рыночные рельсы, а профессиональное образование, осуществляющее подготовку кадров для рыночной экономики, все еще не стало рыночным. Первая причина связана с изменением самого феномена знания и его соотношения с общественной практикой: добывание знания становится приоритетной сферой профессиональной деятельности человека и условием существования всякого современного производства вообще, темпы изменения знаний соизмеримы с темпами перестройки производственных поточных линий. В этих условиях, как это ни парадоксально звучит, знаниевое научение стало утрачивать смысл».

Важной составляющей перемен является вхождение России в современную информационную цивилизацию, когда объем информации удваивается каждые три года, список профессий обновляется более чем на 50 % каждые семь лет и, чтобы быть успешным, человеку приходится менять место работы в среднем 3-5 раз в жизни.

Фундаментальные академические знания в эпоху Интернета и электронных справочников перестают быть капиталом. От человека теперь требуется не столько обладание какой бы то ни было специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы.

Образовательные результаты и приоритеты в этой ситуации смещаются от достижения определенного уровня знаний, умений и навыков к совокупности компетенций, позволяющих успешно

адаптироваться в динамичном мире. Происходит перенос центра внимания на самого человека, его роль в изменении внешних условий развития. Формирование компетенций студентов, т. е. способности применять знания в реальной жизненной ситуации, является одной из наиболее актуальных проблем современного образования. Результат обучения не может ограничиваться набором фактов или суммой приемов решения стандартных задач, однако в реальности дело обстоит именно так.

Традиционная система деятельности в значительной степени была связана с размножением ранее найденных решений, творческая компонента в ней присутствовала в незначительной мере. Сегодня требуется построить такую модель учебного процесса, которая в массовом порядке позволила бы людям раскрывать и развивать свой творческий потенциал. Необходимо кардинально пересмотреть всю систему традиционных представлений об образовательных результатах.

С позиций традиционного подхода (который часто называют «знаниевым»), чем больше знаний приобрел обучаемый, тем выше уровень его образованности. На практике результаты концентрируются в виде усвоения сведений, понятий и т. д. Эти результаты могут и не иметь особой ценности для студентов, поэтому могут концентрироваться на достижении некоторых формальных показателей (отметка, диплом с отличием, способность сдать экзамен и т. д.). «Знаниевый» подход не способствует формированию у человека жизненно необходимых ему типов деятельности, а также освоению и развитию проективно-преобразующих способностей. Совокупность образовательных результатов в виде знаний, умений, навыков сегодня не позволит человеку адекватно жить и эффективно действовать в обществе, в профессиональной среде. Таких результатов уже недостаточно. В условиях, когда каждые 5-10 лет объем информации удваивается, учебник и преподаватель в его традиционной роли «носителя информации» становятся поставщиками устаревших знаний.

По мнению А. М. Новикова, основная цель обучения сводилась к освоению обобщенных результатов того, что создано предшествующим опытом человечества. Но обобщенные результаты выражены в научных знаниях, а вопросы освоения самой деятельности, процесса, способов и средств ее осуществления оставались за рамками учебно-воспитательного процесса. Но в развитии личности в процессе обучения важнейшим компонентом является овладение процессом, способами и средствами деятельности, а не только усвоение знаний. И суть учения как процесса состоит в том, что студент не

только осваивает конкретные знания, но и овладевает деятельностью. Овладение способами мыслительной деятельности направлено на умственное развитие студентов; овладение способами предметной деятельности непосредственно связано с формированием практических умений.

Текст № 3. Общие характеристики методик оценки профессиональной компетентности бакалавров и магистров[109]

Оценка профессиональной компетентности студентов направлена на выявление способности решать профессиональные задачи независимо от направления подготовки специалистов с применением информационных, коммуникационных умений, в том числе на иностранном языке, и умений в области социально-правовых правил поведения личности в гражданском обществе. Овладение студентами вышеперечисленными умениями осуществляется в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности. Следовательно, методики, с помощью которых можно оценить профессиональную компетентность студентов, должны отражать деятельностный характер процесса обучения.

Оценка базовой и специальной компетентности бакалавров может проводиться во время учебного процесса (текущая аттестация) и в ходе итоговой аттестации в зависимости от конкретных условий, содержания задач, тестов, проектов и т. п. с помощью следующих методик:

– решение профессиональных задач;
– решение ситуационных заданий (кейсов);
– выполнение заданий в рамках производственной практики;
– защита проектных заданий;
– тестирование;
– проведение университетской контрольной работы;
– проведения междисциплинарного экзамена;
– выполнение и защита ВКР.

Общими характеристиками методик оценки профессиональной компетентности бакалавров и магистров выступают:

– ориентированность на учет индивидуальных достижений;

– изменение взаимодействия в системе «преподаватель – студент»;

– накопительный характер оценки.

Рассмотрим подробнее перечисленные характеристики.

Ориентированность на учет индивидуальных особенностей студентов. Эта характеристика проявляется в том, что задачи и задания, предлагаемые для решения студентам, носят вариативный характер. Студент имеет возможность выбора тех

задач и заданий, которые в большей степени соответствуют его способностям, возможностям и пристрастиям. Кроме того, задания, направленные на проверку базовой компетентности, включаемые в ректорскую контрольную работу, дифференцированы по уровням сложности, и студент имеет возможность выбора посильных для него заданий.

Изменение взаимодействия в системе «преподаватель – студент» проявляется в том, что у преподавателя появляются новые функции. Студент сталкивается с необходимостью проектирования и выстраивания индивидуального образовательного маршрута, и перед ним встают вопросы формирования индивидуального учебного плана, выбора модулей и учебных курсов, которые он выбирает по желанию. Преподаватель выполняет функции консультанта, наставника, который призван ориентировать образовательную деятельность обучаемого на индивидуальное развитие в условиях дифференциации образовательных программ профессионального образования. Помимо этого, преподаватель выполняет функцию поддержки студента в выполнении различного вида заданий как во время аудиторных занятий, так и во время самостоятельной работы.

Изменение позиции и функций преподавателя при оценке профессиональной компетентности студентов проявляется в выстраивании взаимоотношений на принципах сотрудничества, сотворчества, консультирования, партнерства, поддержки, согласования с ними различных этапов процесса учения, например, при целеполагании, организации, самооценке и рефлексии студентом учебной деятельности.

Накопительный характер оценки проявляется в суммировании баллов за выполнение отдельных задач и заданий за определенное время обучения. Балльно-рейтинговая система оценки позволяет отказаться от формальной оценки знаний, умений и навыков студентов. Она способствует индивидуализации в оценивании, придает оценке неформальный характер, включает оценку предметных и личностных образовательных результатов бакалавров. Результаты обучения «становятся ближе», т. к. аттестация обучаемых проходит на основе анализа, синтеза и решения проблем, носит индивидуальный характер, позволяющий осуществлять контроль с диагностикой ошибок и обратной связью, а также осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности.

Задания для самостоятельной работы и самоконтроля:

1. «Высшее образование не может быть замкнуто в

ограниченные пределы результатов обучения (компетенций). Это приведет к свертыванию миссий и целей вузов и высшего образования в целом». Подберите аргументы «за» и «против» такой позиции.

2. Как изменится оценка образовательных результатов при переходе от линейного к нелинейному процессу обучения в вузе? Опираясь на таблицу (текст № 1), опишите систему оценки результатов в нелинейном образовательном процессе. *Результаты можно представить в виде схемы, таблицы.*

3. В чем состоят особенности балльно-рейтинговой системы оценивания? Каковы основные цели перехода к балльно-рейтинговой системе? Что такой переход дает студентам, преподавателям? Предложите собственный вариант рейтинга по дисциплине (на выбор).

Заключение

Современная дидактика высшей школы является самостоятельной перспективной отраслью теории обучения, призванной обосновать цели высшего образования, социальные функции высшей школы и способы конструирования образовательного процесса в вузе. Специфика дидактики высшей школы как педагогической теории заключается в том, что она *синтезирует* дидактическое знание в единую, целостную систему, *выявляет* закономерности и принципы обучения в высшей школе, *разрабатывает* особые методы, способы и приемы исследовательской деятельности в сфере высшего образования, *прогнозирует* тенденции развития образовательного процесса в вузе и *задает* основные требования к осуществлению образовательной практики. В ее структуре выделяются базисные элементы: дидактические вопросы, закономерности и принципы обучения, дидактические концепции.

Дидактические концепции высшей школы, как и большинство научных концепций, изменяются со сменой типов научной рациональности. Их рассмотрение в историческом аспекте дает возможность проследить трансформацию дидактики высшей школы как целостной теории и спрогнозировать направления ее дальнейшего развития. Становление дидактики высшей школы в классический период связано с *открытиями классиков дидактики:* принципы природосообразности, последовательности, систематичности, прочности, доступности, наглядности и т. д.; обоснование универсального подхода «всех учить всему»; дидактический энциклопедизм и дидактический формализм. Распространение неклассических представлений в дидактике высшей школы привело к расширению состава дидактических вопросов и обоснованию системного подхода в обучении, возникновению трехсубъектного дидактического отношения «преподаватель – содержание образования – студент» и новых категорий: «учебная деятельность», «учебная информация», «активизация», «интенсификация»; идеи проблемного и программированного обучения и т. д. В современных условиях происходит трансформация дидактики высшей школы, т. е. изменение содержания, вида, формы и существенных свойств ее базисных элементов. Трансформация предполагает преемственность основных базисных элементов теории, подчеркивает вероятностный характер изменений, приводит к возникновению качественно нового дидактического знания – постнеклассического. Постнеклассическая дидактика высшей

школы выдвигает следующие идеи:

обучение рассматривается как сложный саморазвивающийся открытый нелинейный процесс; на первый план выходит дидактическое отношение «студент – учебно-профессиональная задача»; меняются функции преподавателя (от обучения к сопровождению, от отбора учебной информации и организации ее усвоения студентами к систематизации их субъектного опыта); обновляется содержание ведущих дидактических принципов, форм, методов, технологий и т. д.

Сценарии трансформации дидактики высшей школы связаны с переходом от знаниево-ориентированной парадигмы к культурологической, с развитием нелинейных форм организации обучения в условиях «экономики знаний». Под влиянием совокупности факторов дидактика дифференцируется, в ней выделяются частные теории – средовая дидактика, или дидактика средств обучения, дидактика учебной деятельности студентов, дидактика преподавателя. В содержании дидактических закономерностей и принципов происходят изменения, связанные с антропологизацией, информатизацией, индивидуализацией обучения. Каждый из сценариев предполагает свою трактовку базисных элементов дидактики высшей школы.

Работа по выявлению и обоснованию сценариев трансформации дидактики высшей школы связана со специально-научной (дидактической) и методологической проблематикой. Необходимы дальнейшие исследования трансформации базисных элементов теории обучения: выявление новых дидактических вопросов, переосмысление содержания закономерностей и принципов обучения и построение на этой основе перспективных постнеклассических дидактических концепций.

Приложение 1
Программа курса по выбору «Трансформация дидактики высшей школы»

Магистратура по направлению 050700 «Педагогика», магистерская программа «Высшее образование»

1. Цели и задачи дисциплины. Требования к уровню освоения содержания учебной дисциплины

Курс по выбору (элективный курс) выступает необходимым компонентом образовательной программы магистерской подготовки по программе «Высшее образование», носит ориентационный характер.

Особенностью курса является его направленность на формирование у магистрантов – будущих преподавателей вуза – целостного представления о процессе становления и трансформации теории обучения в высшей школе, развитие их дидактической культуры, которая обеспечивает готовность к продуктивному взаимодействию со студентами в образовательном процессе и решению образовательных задач. Освоение курса предполагает ознакомление с историей развития дидактики высшей школы и направлениями ее трансформации в настоящем и будущем.

Цель курса – содействие развитию исследовательских и информационных компетенций за счет освоения магистрантами систематизированной обзорно-исследовательской информации по проблемам становления и развития дидактики высшей школы.

Задачи курса заключаются в развитии:

– целостных представлений о дидактике высшей школы, ее основных категориях и понятиях, используемых для характеристики явлений образовательной практики;

– понимания роли дидактики в развитии образовательной практики высшей школы;

– умений давать характеристику особенностям развития дидактической теории в классический, неклассический и постнеклассический периоды;

– умений выделять и анализировать социокультурные факторы, влияющие на трансформацию высшего образования и теорию обучения в высшей школе;

– умений проектировать сценарии развития теории обучения

исходя из перспектив развития высшего образования;

– способности к критическому анализу и оценке результатов трансформации дидактики высшей школы, их значения для вузовской образовательной практики.

2. Содержание дисциплины

Принципы отбора содержания и его структурирования:

1) принцип научности, предполагающий готовность магистрантов к исследованию и анализу основных проблем развития дидактики высшей школы;

2) принцип практикоориентированности, предполагающий отбор содержания, направленного на решение практических задач и формирование умений анализировать, оценивать и прогнозировать перспективные направления развития высшего образования и теории обучения в вузе;

3) принцип самостоятельности, в соответствии с которым магистранты проектируют сценарии развития теории обучения, исходя из перспектив развития высшего образования;

4) принцип целостности, предполагающий обеспечение преемственности основных идей курса, взаимосвязи основных понятий и интеграции учебной информации курса с другими дисциплинами при решении учебно-профессиональных задач;

5) принцип культуросообразности, ориентированный на отбор научных знаний, которые станут основой для решения профессиональных задач в условиях постнеклассической рациональности.

Тематика занятий: I. Лекции:

1. Дидактика высшей школы: проблемы становления и современный дисциплинарный статус. *Предметная область дидактики высшей школы, история ее становления, развитие и современное состояние. Что представляет собой дидактика высшей школы? Что она изучает, каковы ее функции? С чем связано возникновение дидактики высшей школы, в чем ее отличие от школьной дидактики? Можно ли считать дидактику высшей школы относительно самостоятельной теорией? Каковы тенденции развития высшего образования и связанные с ними проблемы дидактики высшей школы?*

2. Теоретические основы дидактики высшей школы. *Какова природа дидактического знания и как она влияет на особенности развития дидактики? Каковы основные характеристики дидактического знания? Какие элементы входят в структуру дидактики высшей школы?*

3. Становление дидактики высшей школы в эпоху

классической рациональности. *Каковы особенности классической науки? Что отличает дидактику классического периода? Каковы основные дидактические концепции этого периода? «Универсальное» и «типичное» в классической дидактике. Каковы границы применимости классического дидактического знания?*

4. Развитие дидактики высшей школы: неклассический подход. *Почему произошел переход к неклассике? Каковы особенности неклассической науки? Какие изменения произошли в дидактике высшей школы в неклассический период? Разрыв между классической и неклассической дидактикой. Актуальность достижений неклассической дидактики для развития теории обучения в высшей школе.*

5. Причины и направления постнеклассической трансформации дидактики высшей школы. *Что означает понятие «трансформация»? Каковы причины и направления постнеклассической трансформации дидактики высшей школы? Каковы основные характеристики постнеклассической науки и соответствующие им проявления в развитии современной дидактики высшей школы? В чем заключается основное противоречие между неклассической и постнеклассической дидактикой высшей школы?*

6. Сценарии трансформации дидактики высшей школы. *Почему актуально сценирование процесса трансформации дидактики высшей школы? Что такое сценарий и как он разрабатывается? Общее и особенное в прогнозировании и сценировании. Перспективные сценарии трансформации дидактики высшей школы: антропологизация, информатизация, индивидуализация и т. д.*

II. Семинарские (практические) занятия:

«Зачем учить?» *Проблема цели обучения в дидактике высшей школы. Цели высшего образования и цели профессиональной подготовки: проблема согласования. Компетентностный подход к проектированию целей обучения.*

«Чему учить?» *Проблема содержания обучения в вузе. Квалификационные характеристики и принципы формирования содержания обучения, критерии его отбора, структура и функции. Компетентностный подход к проектированию содержания обучения. Учебно-профессиональная задача как дидактическая единица содержания обучения.*

«Как учить?» *Законы, закономерности и принципы обучения в высшей школе.*

«Как учиться?» *Трансформация дидактических подходов к феномену «самостоятельная работа студентов», виды, методы, формы и средства организации самостоятельной работы*

студентов в логике компетентностного подхода.

«Какова архитектура процесса обучения?» *Лекционно-семинарская система обучения. Различные формы организации учебного процесса в вузе. Признаки нелинейности в организации образовательного процесса в вузе.*

«Каковы образовательные результаты?» *Каков основной результат обучения в высшей школе? Особенности контроля и оценки в высшем образовании. Компетентностный подход к оценке результатов обучения в вузе.*

Тематический план (с распределением общего бюджета времени в часах).

Курс	*Семестр*	*Раздел дисциплины, содержание*	*Всего*	*Аудиторные*			*Самостоятельная работа студентов*	*Формы межсессионного контроля*
				Лекции	*Семинарские (практические) занятия*	*Лабораторный практикум*		
5	10	Дидактика высшей школы: проблемы становления и современный дисциплинарный статус	4	2	–	–	2	–
		Теоретические основы дидактики высшей школы	4	2	–	–	2	–
		Становление дидактики высшей школы в эпоху классической рациональности	4	2	–	–	2	–
		Развитие дидактики высшей школы: неклассический подход	4	2	–	–	2	–
		Причины и направления постнеклассической трансформации дидактики	4	2	–	–	2	–
		Сценарии трансформации дидактики высшей школы	4	2	–	–	2	–

Окончание таблицы.

Курс	Семестр	Раздел дисциплины, содержание	Всего	Аудиторные			Самостоятельная работа студентов	Формы межсессионного контроля
				Лекции	Семинарские (практические) занятия	Лабораторный практикум		
5	10	«Зачем учить?»	6	–	2	–	4	–
		«Чему учить?»	6	–	2	–	4	–
		«Как учить?»	6	–	2	–	4	–
		«Как учиться?»	6	–	2	–	4	–
		«Какова архитектура процесса обучения?»	6	–	2	–	4	–
		«Каковы образовательные результаты?»	6	–	2	–	4	–
Всего по дисциплине			60	12	12	–	36	–

3. Учебно-методическое обеспечение дисциплины 3.1. Основная литература:

1. Дидактика высшей школы: история и современные проблемы / В. И. Черниченко. – 2-е изд. – М.: Вузовская книга, 2007. – 136 с.

2. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

3. *Логвинов И. И.* Дидактика: история и современные проблемы. -М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 205 с.

4. *Осмоловская И. М.* Дидактика. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

5. Педагогическое прогнозирование: науч. – метод, пособие / Л. Е. Никитина, И. А. Липский и др.; под общ. ред. Л. Е. Никитиной. -М.: НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2009. -288 с.

6. *Попков В. А., Коржуев А. В.* Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 224 с.

7. *Попков В. А., Коржуев А. В.* Теория и практика высшего профессионального образования. – М.: Академический проект, 2010. – 342 с.

8. Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная моногр. / отв. ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. – СПб.: Издат. дом «Міръ», 2009. – 672 с.

3.2. Дополнительная литература:

1. *Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1998. – 318 с.

2. *Архангельский С. И.* Некоторые дополнения дидактики высшей школы // Психолого-педагогические проблемы учебной деятельности в высшей школе. – М.: РУДН, 1981. – С. 25—43.

3. *Архангельский С. И.* О создании и применении технических средств обучения. – Киев: МВиССО УССР, 1966. – 127 с.

4. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб. – метод, пособие. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.

5. *Болотов В. А., Сериков В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8—14.

6. *Бордовская, Н. В. Реан А. А.* Педагогика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

7. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

8. *Вершинина Н. А.* Педагогика как социогуманитарная научная дисциплина: науч. – метод, материалы. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 200 с.

9. *Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Прудникова В. А.* Парадигма актуального образования // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 20—42.

Ю.Данилов А. Н. Переходное общество: Проблемы системной трансформации. – Минск: ООО «Харвест», 1998. – 432.

11. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 192 с.

12. *Запесоцкий А. С.* Образование в условиях формирования культуры нового типа. – М.: Наука, 2002. – 456 с.

13. *Иванова Е. О., Осмоловская И. М.* Дидактика в информационном обществе // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 8—15.

14. *Иноземцев В.* Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. – М.: ЛОГОС, 2000. – 304 с.

15. *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

16. *Корнетов Г. Б.* Общая педагогика: учеб. пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.

17. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 223 с.

18. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения:

моногр. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

19. *Лернер И. Я.* Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

20. *Логвинов И. И.* Дидактика: от здравого смысла к научной теории. – М.: Народное образование, 2003. – 224 с.

21. *Логвинов И. И.* Основы дидактики: учеб. – метод, пособие. -М.: МПСИ, 2005. – 144 с.

22. *Молибог А. Г.* Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1971. – 296 с.

23. *Низамов Р. А.* Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: КГУ, 1975. – 302 с.

24. *Никандров Н. Д.* Как развиваться вузовской дидактике // Вестн. высшей школы. – 1974. – № 12. – С. 81—84.

25. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 303 с.

26. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

27. Педагогика школы / под ред. Г. И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.

28. *Перминова Л. М.* От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении // Педагогика. – 2009. – № 8. -С. 7—14.

29. *Ситаров В. А.* Дидактика / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

30. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 304 с.

31. *Стариченко Б. Е.* Настало ли время новой дидактики? // Образование и наука. – 2008. – № 4 (52). – С. 117—126.

32. *Степан В. С.* Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2003.-744 с.

33. *Тихонов И. И.* Программирование и технические средства обучения в учебном процессе. – М.: Советское радио, 1970. – 200 с.

34. *Уман А. И.* Теория обучения: от традиционной к антропологической дидактике // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 22—30.

35. *Феллер В.* Сценарное и историологическое моделирование / Мир 2030 и Россия 2010. – URL: http://www.topos.ru/veer/32/feller.html (дата обращения: 11.07.2010).

36. *Фокин Ю. Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2002. – 215 с.

3.3. Интернет-ресурсы:

1. Вестник образования: электронный журнал. – URL: www.vestnik.edu.ru.

2. Памятки для студентов по организации самостоятельной работы, написанию курсовых, эссе и т. д. – URL: http://www.isssttthomas.edu/russian/index.htm.

3. Педагог: журнал. – URL: http://informika.ru/text/magaz/pedagog/html.

4. Педагогический энциклопедический словарь. – URL: www.dictionary.fio.ru.

5. Российский общеобразовательный портал. – URL: school.edu.ru.

6. Словарь по вузовскому образованию. – URL: http://www.muh.ru/content/igloss.htm.

3.4. Перечень технических средств обучения:

– компьютеры с выходом в Интернет;

– экран и мультимедийный проектор.

3.5. Содержание текущего и итогового контроля

Текущий контроль освоения содержания дисциплины магистрантами осуществляется на основе вопросов и заданий для самостоятельной работы.

Примерные задания для самостоятельной работы магистрантов с *лекционным материалом:*

1. Изучить материал лекции и ответить на вопросы, сформулировать собственную позицию относительно проблемы, поднимаемой в лекции, и подготовить аргументы в ее защиту (для ее опровержения).

2. Сравнить педагогические характеристики дидактики высшей школы разных периодов, предложить критерии сравнения, заполнить таблицу.

3. Составить словарь основных понятий дидактики высшей школы.

4. Изобразить структуру теории обучения в вузе в виде схемы.

Контроль освоения содержания *семинарских занятий* осуществляется в ходе выполнения магистрантами заданий для самостоятельной работы и самоконтроля.

3.6. Технологии преподавания дисциплины

Преподавание курса «Трансформация дидактики высшей школы» осуществляется с использованием следующих образовательных технологий: проблемного обучения (проблемное

изложение в ходе лекций), проектного обучения (разработка студентами мини-проектов в ходе решения задач и их презентация на семинарских занятиях), кейс-технологии (семинарские занятия, самостоятельная работа), а также балльно-рейтинговой системы оценки результатов.

Технологическая карта[110]

Дисциплина «Трансформация дидактики высшей школы».

Виды учебной деятельности студентов	*Баллы*		*Форма отчетности*	*Полученный балл*	*Подпись преподавателя*
	минимум	*максимум*			
1. Выполнение практических работ по темам лекционных занятий					
Таблица, схема, эссе, презентация, мини-проект (на выбор студента)	**0**	**20**	Письменная работа. Обсуждение в группе		
2. Выполнение практических работ по темам семинарских занятий					
Анализ, обобщение, систематизация материала, проектирование и презентация, участие в дискуссиях (на выбор студента)	**0**	**40**	Письменная работа. Обсуждение в группе		
3. Выполнение заданий для самостоятельной работы и самоконтроля					
Обобщение, систематизация материала, проектирование, составление аналитических отчетов и проведение экспертиз (на выбор студента)	**0**	**40**	Письменная работа. Обсуждение в группе. Индивидуальное собеседование		
Итого:	**42**	**100**			
4. Зачет			Собеседование		
Итого:	**56**	**100**			

100-86 баллов – «отлично»;
85-71 балл – «хорошо»;
70-56 баллов – «удовлетворительно»;
42-0 баллов – «неудовлетворительно»;
Минимальное количество баллов для оценки «зачтено» – 56.

Выполнение практических работ по темам лекционных занятий предполагает самостоятельное знакомство студентов с материалами лекции до ее проведения. Лекция в аудитории проходит в форме диалога преподавателя с магистрантами по проблемным вопросам. В ходе работы магистранты выполняют задания по теме лекции (составление таблиц, схем, подготовка эссе и т. д.) с привлечением дополнительного материала

(монографии, учебники, статьи, интернет-публикации и т. д.), презентуют результаты своей работы в группе.

Критерии оценки работ: логичность и последовательность изложения материала, его соответствие форме представления, аргументированность и полнота выводов.

Выполнение практических работ по темам семинарских занятий предполагает работу в парах (мини-группах) на семинарском занятии и представление результатов.

Критерии оценки работ: обоснованность решения, наличие альтернативных вариантов решения, культура представления результатов работы в группе.

Выполнение заданий для самостоятельной работы и самоконтроля представляет собой индивидуальную внеаудиторную самостоятельную работу магистрантов.

Критерии оценки работ: обоснованность решения, опора на теоретические знания, аргументированность и полнота выводов.

Приложение 2
Характеристика типов научной рациональности (по В. С. Степину [111])

Тип научной рациональности	*Критерии выделения типов научной рациональности*		
	Особенности системной организации исследуемых объектов и типов картины мира (объект)	*Особенности средств и операций деятельности, представленных идеалами и нормами науки (метод)*	*Особенности философско-мировоззренческих оснований науки: 1. Онтологический аспект: категориальная сетка, определяющая понимание и осмысление каждого нового типа системных объектов. 2. Эпистемологический аспект: система идеалов и норм исследования*
Классика (18–19 вв.)	Механическая картина мира, объект исследования – простая система, свойства системы определяются свойствами ее элементов, детерминизм Лапласа «всякое состояние Вселенной есть следствие предыдущих и причина последующих ее состояний». Объект как нечто первичное по отношению к процессу. Аналогии: мир как часы	Объяснение и описание должны включать только характеристики объекта (все остальное – отказ от идеала объективности познания). Требование к обоснованию теории: два принципа – подтверждение теории опытом и очевидность (наглядность) ее фундаментальных постулатов. Идеал – абсолютно истинное и однозначно соответствующее объекту знание. Из двух альтернатив истинной может быть только одна. Метод построения теорий – обобщение опытных фактов	Познание как наблюдение за объектом и выявление его сущностных связей, установка на исследование объектов и их закономерностей. Объективность исследования порождается логикой разума, логика разума тождественна логике мира, т. е. они максимально соответствуют изучаемой действительности. Рефлексия над познавательной деятельностью сводилась к выявлению объекта исследования и субъекта, осуществляющего познавательную деятельность. «Прямолинейный онтологизм». Теория рассматривается как знание

Продолжение таблицы.

Неклассика (конец 19 – первая половина 20 в.)	Кибернетическая картина мира. Объект – сложная система, системное качество целого, несводимое к свойствам образующих его элементов. Объект как процессуальная система, способная к самовоспроизводству в результате взаимодействия со средой и благодаря саморегуляции (НЕ саморазвитие). Вероятностная причинность, относительность, возможность саморегуляции сложных систем, воздействие следствий на причину, «циклическая причинность». Аналогии: кибернетика, самоорганизующийся автомат, мир процесса, а не равновесия	Истина относительна, допускается возможность альтернативных описаний одного объекта. Описывается метод исследования объекта, он включается как ценность в теоретическое описание, появляется норма доказательности (например, четкая фиксация особенностей наблюдения), принцип наблюдаемости и принцип соответствия (связь между новой и предшествующими теориями). Научный идеал «внутреннего совершенства теории» (А. Эйнштейн) (теория должна объяснять на основе небольшого числа принципов расширяющийся массив явлений, связывая несовместимые до появления этой теории вещи). Метод построения теорий – выдвижение гипотез	Между разумом и познавательной деятельностью всегда существует посредник – человеческая деятельность, при этом становится важным то, каким способом и какими средствами мышление познает мир. Новое понимание разума как становящегося вслед за развитием деятельности человека (появление ее новых видов, целей и средств). Научные результаты зависят от способов постановки вопросов. Теория рассматривается как способ познания, инструмент, с помощью которого мы познаем мир. «Теория есть сеть, которую мы забрасываем в мир» (А. Эддингтон, астрофизик)
Постнеклассика (вторая половина 20 в. – наст. вр.)	Синергетическая картина мира. Объект исследования – саморазвивающаяся система. Переход от одного вида саморегуляции к другому. Иерархия уровневой организации элементов, способность порождать новые уровни, каждый новый уровень оказывает обратное	Междисциплинарные и проблемно-ориентированные формы исследовательской деятельности, исследовательские цели дополняются целями экономического и социально-политического характера. Междисциплинарность порождает сращивание теоретических и экспериментальных, прикладных и фундамен-	В поле исследования включается проблематика социокультурной детерминации научной деятельности, погружение в социальный контекст определяется доминирующими в культуре ценностями. Ценностно-целевые структуры субъекта науки – предмет анализа. Субъект характеризуют: уровень профессиональных знаний, этос науки, рефлексия над ценностными осно-

Продолжение таблицы.

	воздействие на ранее сложившиеся, перестраивает их, в результате чего система обретает новую целостность. С появлением новых уровней система дифференцируется, в ней формируются новые самостоятельные подсистемы. Вместе с тем перестраивается блок управления, возникают новые параметры порядка, новые типы прямых и обратных связей. На каждом из этапов система сохраняет свою открытость. Обмен с внешней средой, изменение типа самоорганизации – качественная трансформация системы. Могут существовать фазовые переходы. На этих этапах прежняя организованность нарушается, рвутся внутренние связи системы, и она вступает в полосу динамического хаоса. На этапах фазовых переходов имеется спектр возможных направлений развития системы. Возможны упрощение системы, ее гибель, разрушение.	тальных исследований, интенсификацию связей между ними. Объекты исследования – настолько сложные системы, что без междисциплинарности эффектов их системности можно и не обнаружить. Взаимодействие ученого с исследуемой системой протекает таким образом, что он как бы включается в нее, видоизменяя поле ее возможных состояний. Грань между искусственным и естественным стирается, искусственный – вариант (один из сценариев) естественного. Т. к. объекты системы саморазвивающиеся, наука предполагает историчность системного комплексного состояния объекта, вариабельность его поведения и описание сценариев его развития в точках бифуркации. Теория строится как теоретическое описание на основе аппроксимации (от лат. *approximo* – приближаюсь), замена одних объектов другими, в том или ином смысле близкими к исходным. Аппроксимация позволяет исследовать характеристики и качественные свойства объекта, сводя задачу к изучению	ваниями научной деятельности (соотнесение принципов научного этоса с социальными ценностями, гуманистическими идеалами и введение новых этических обязательств при исследовании и технологическом освоении сложных человекоразмерных систем). Познающий субъект конструируется в процессе познания (самоизменение и коммуникация с другими в процессе междисциплинарных исследований)

Окончание таблицы.

	Но возможны и сценарии возникновения новых уровней организации, переводящих систему в качественно новое состояние саморазвития. Системное качество целого важно, но важно понимать, видеть изменения типа системной целостности по мере развития системы. Причинность рассматривается: 1) как превращение возможности в действительность и 2) как целевая причинность (с одной стороны, цель как характеристика саморегуляции в устойчивых состояниях, с другой – как характеристика направленности развития, не фатальной предопределенности, а в точках бифуркации в связи с аттракторами возникают «программы-цели» и изменяют вероятность возникновения других состояний системы)	более простых или более удобных объектов (например, таких, характеристики которых легко вычисляются или свойства которых уже известны), схематизации, исторической реконструкции. Меняется стратегия экспериментирования, с некоторыми системами нельзя экспериментировать свободно (например, клонирование и т. д.), вводятся ограничения на потенциально опасные эксперименты. Осуществляется социальная экспертиза исследовательских программ, возрастает значение научной этики	

notes

Примечания

1

Вершинина Н. А. Педагогика как социогуманитарная научная дисциплина: науч. – метод. материалы. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. 200 с.

2

Логвинов И. И. Дидактика: история и современные проблемы. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. С. 11.

3

Там же. С. 12.

4

Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2001. С. 8.

5

Загеязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2001. С. 6.

Ситаров В. А. Дидактика: пособие для практических занятий: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Издат. центр «Академия», 2008. С. 6—7.

Там же. С. 8.

Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 256 с; *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2000. 304 с; *Моста А. В.* Структура педагогической науки в логике целостного научного знания // Герценовский чтения «Актуальные проблемы развития педагогической науки». СПб.: РГПУ, 2003. С. 65—77; и др.

9

Попков В. А., Коржуее А. В. Дидактика высшей школы. С. 30—31.

10

Загеязинский В. И. Дидактика высшей школы: текст лекций / Гос. комитет СССР по народному образованию. Челябинск: ЧПИ, 1990. С. 8—9.

11

Попков В. А., Коржуее А. В. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для высшей школы. М.: Академический проект, 2010. С. 6.

Черниченко В. И. Дидактика высшей школы: История и современные проблемы. М.: Вузовская книга, 2002. С. 65.

13

Осмоловская И. М. Дидактика: пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2008. С. 7.

14

Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. М.: Издат. центр «Академия», 2008. С. 31.

15

Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. С. 12.

Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2001. С. 11.

Теория // Новейший философский словарь. 3-е изд., испр. Минск: Книжный Дом. 2003. URL: http://slovari.yandex.ru/~книги/Философский%20словарь.

18

Логвинов И. И. Дидактика: история и современные проблемы. С. 46—55.

19

Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1998. Кн. 2. С. 17.

Там же. С. 18.

Логвинов И. И. Основы дидактики: учеб. – метод, пособие. М.: МПСИ, 2005. С. 56.

Гмурман В. Е. К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило» в педагогике // Советская педагогика. 1971. № 4. С. 65.

Логвинов И. И. Основы дидактики. С. 46—47.

Ситаров В. А. Дидактика: пособие для практических занятий: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2008. С. 8—9.

Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. С. 32—33.

Там же. С. 35.

27

Черниченко В. И. Дидактика высшей школы: История и современные проблемы. С. 46.

Новейший философский словарь. 3-е изд., испр.

Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. С. 47.

Подробнее см. в Приложении 2.

Дидактика высшей школы: история и современные проблемы / В. И. Черниченко. 2-е изд. М.: Вузовская книга, 2007. 136 с.

Песталоцци И. Г. Как Гертруда учит своих детей. Письмо X, 22 // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1.

33

Коменский Я. А. Великая дидактика // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 214—215.

Коменский Я. И. Указ. соч. С. 186.

Коменский Я. А. Указ. соч. С. 328.

Я. А. Коменский руководил школой Чешского братства, И. Г. Песталоцци организовал работу воспитательного заведения «Учреждение для бедных», в котором обучение детей было соединено с их производительным трудом, И. Ф. Гербарт работал домашним учителем, затем преподавал философию в европейских университетах, А. В. Дистервег преподавал физику и математику, был директором учительской семинарии.

Логвинов И. И. Дидактика: история и современные проблемы. С. 36.

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. С. 105.

39

Логвинов И. И. Дидактика: история и современные проблемы. С. 43.

Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная моногр. / отв. ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. СПб.: Издат. дом «Міръ», 2009. С. 277.

Подробнее см. в Приложении 2.

Перминова Л. М. От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении // Педагогика. 2009. № 8. С. 11.

Логвинов И. И. Дидактика: история и современные проблемы. С. 64—69.

Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М: Педагогика, 1982. С. 339.

Там же. С. 326.

Архангельский С. И. Некоторые дополнения дидактики высшей школы // Психолого-педагогические проблемы учебной деятельности в высшей школе. М.: РУДН, 1981. С. 25.

Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высш. шк., 1980. С. 82.

Архангельский С. И. Некоторые дополнения дидактики высшей школы. С. 25.

49

Архангельский С. И. Некоторые дополнения дидактики высшей школы. С. 32.

Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. М.: Высш. шк., 1986. С. 146.

51

Там же. С. 148.

52

Основы педагогики и психологии высшей школы. С. 197.

Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань: КГУ, 1975. С. 214.

Основы педагогики и психологии высшей школы. С. 218.

Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. М.: Высш. шк., 1971. С. 158.

Архангельский С. И. О создании и применении технических средств обучения. Киев: МВиССО УССР, 1966.

Тихонов И. И. Программирование и технические средства обучения в учебном процессе. М.: Советское радио, 1970. 200 с.

Архангельский С. И. Некоторые дополнения дидактики высшей школы. С. 33.

Перминова Л. М. От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении. С. 11.

Стариченко Б. Е. Настало ли время новой дидактики? // Образование и наука. 2008. №4 (52). С. 117—126; *Уман А. И.* Теория обучения: от традиционной к антропологической дидактике // Педагогика. 2010. №1. С. 22—30; *Перминова Л. М.* От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении. С. 7—14.

Степан В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.

Постнеклассика: философия, наука, культура. С. 283.

63

Основы дидактики / под ред. Б. П. Есипова. М.: Просвещение, 1967. С. 10.

Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. С. 49.

Трансформация // Яндекс. Словари. URL: http://slovari.yandex.ru/ dict/ushakov/article/ushakov/19/us477509.htm (дата обращения: 15.01.2010).

См. подробнее: *Макарова Н. С.* Трансформация как понятие, адекватно отражающее сущность перемен в дидактике высшей школы // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2010. Май. URL: http://www.emissia.org/ offline/2010/1408.htm (дата обращения: 20.05.2010).

Постнеклассика: философия, наука, культура. С. 269.

Вершинина Н. А. Структура педагогики: методология исследования: моногр. СПб.: ООО «Изд-во „Лема“», 2008. С. 149.

Данилов А. Н. Переходное общество: Проблемы системной трансформации. Минск: 000 «Харвест», 1998. С. 9.

Данилов А. Н. Указ. соч. С. 10.

Иноземцев В. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М.: ЛОГОС, 2000. С. 37.

Видт И. Е. Образование как феномен культуры. Тюмень: Печатник, 2006. С. 8.

См. подробнее: Педагогическое прогнозирование: науч. – метод. пособие / Л. Е. Никитина, И. А. Липский и др.; под общ. ред. Л. Е. Никитиной. М.: НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2009. 288 с.

Запесоцкий А. С. Образование в условиях формирования культуры нового типа. М.: Наука, 2002. С. 10.

Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.

Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 152 с.

Постнеклассика: философия, наука, культура. С. 265.

Уваров А. Ю. Педагогический дизайн // Вопросы интернет-образования. 2008. № 10. URL: http://vio.fio.ru/vio_10/cd_site/Articles/art_l_19.htm (дата обращения: 11.07.2010).

Сценарии будущего развития сферы школьного образования в странах ОЭСР. URL: http://www.oecdcentre.hse.ru/newpub/education/ed_10.html (дата обращения: 11.07.2010).

Феллер В. Сценарное и историологическое моделирование / Мир 2030 и Россия 2010. URL: http://www.topos.ru/veer/32/feller.html (дата обращения: 11.07.2010).

Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Дидактика в информационном обществе // Педагогика. 2009. № 10. С. 9.

Перминова Л. М. От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении. С. 9.

Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Прудникова В. А. Парадигма актуального образования // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 24.

Уман А. И. Теория обучения: от традиционной к антропологической дидактике // Педагогика. 2010. № 1. С. 27.

85

Коган Е. Я., Посталюк Н. Ю. Новая организация образовательных ресурсов высшей школы: ответ на вызовы современной экономики // Высшее образование сегодня. 2008. № 6. С. 8—12.

Уман А. И. Указ. соч. С. 28.

Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Дидактика в информационном обществе. С. 10.

Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности.

Перминова Л. М. Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии: моногр. СПб.: Изд-во С. – Петерб. академии постдипломного пед. обр-я, 2004. С. 120—123.

Тестов В. А. «Жесткие» и «мягкие» модели в обучении // Педагогика. 2004. № 8. С. 35—38.

Виноградов В. Н., Прикот О. Г. Управление инновационным развитием университета: проектные технологии: учеб. – метод. пособие. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 252 с.

Татур Ю. Г. Образовательный процесс в вузе: методология и опыт проектирования: учеб. пособие. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. 263 с.

93

По материалам кн.: Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная моногр. / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. С. 18—19.

Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002. 432 с.

Игнатьева Е. Ю. Совершенствование образовательного процесса в современном вузе: автореф. дне… д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2009.

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика.

Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности.

101

Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: учеб. – метод, комплекс. Ч. I / под ред. проф., чл. – кор. РАО А. П. Тряпицыной. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 123 с.

102

По материалам статьи: *Новиков А. М.* Формы обучения в современных условиях. URL: http://www.anovikov.ru/artikle/forms.htm (дата обращения: 3.02.2011).

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика.

Дроботенко Ю. Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин: дис… канд. пед. наук. Омск, 2006.

105

В разное время он являлся профессором компьютерных наук и психологии Йельского университета, работал в Университете Парижа VII, Стэндфордском университете, проводил исследования в швейцарском Институте семантики и познания, является основателем Общества когнитивных наук и Института образовательных наук при Нортвестернском университете, соучредителем «Журнала когнитивных наук», получил степень доктора лингвистики в Университете Техаса, почетный профессор школы компьютерных наук при Университете Карнеги, президент компании «Сократик Артс» («Socratic Arts»), которая разрабатывает образовательные и обучающие программы для университетов, школ и корпораций, в десятке гуру электронного обучения его ставят на почетное первое место, в данное время занимается организацией школы виртуальных наук и технологии, которая планирует набрать своих первых учеников в 2007 г. URL: http://www.engines4ed.org; http://www.socraticarts.com.

106

По материалам кн.: *Даутова О. Б.* Шаг к себе: новые вызовы современного школьного образования: науч. – метод, материалы / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 152 с.

Трапицын С. Ю. Теоретические основы управления качеством образовательного процесса в военном вузе: дис… д-ра пед. наук. СПб., 2000.

Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход / под науч. ред. В. И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.

109

Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: метод, рекомендации / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 183 с.

Данная технологическая карта является примерной и служит макетом для обсуждения целей и предполагаемых результатов освоения дисциплины совместно с магистрантами. Окончательный вариант технологической карты определяется индивидуально для каждого студента и служит основой для проектирования ПОМ по дисциплине.

111

Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.; Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная моногр. / отв. ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. СПб.: Издат. дом «Міръ», 2009. 672 с.